

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

A LIDERANÇA DA ESCOLA E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
— ESTUDO DE CASO —

ANA RITA MORAIS AUGUSTO

ABRIL 2014

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**A LIDERANÇA DA ESCOLA E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
— ESTUDO DE CASO —**

ANA RITA MORAIS AUGUSTO

Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, para
Obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, na Especialidade de Supervisão
Pedagógica, sob a Orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

ABRIL 2014

Resumo

Na perspectiva de que à ação do supervisor escolar são atribuídas funções complexas, de apoio e parceria com o professor, o tipo de relação que ele estabelece com o grupo de professores, o qual lidera, passa a ser a essência do desenvolvimento do seu trabalho.

Neste sentido, e aliado a outros conceitos, este trabalho tem como finalidade analisar e refletir sobre a relação entre supervisor escolar e professores no cotidiano das escolas, identificando as implicações da liderança ao nível dos resultados organizacionais e de acordo com as funções de coordenação, apoio e decisão do supervisor.

Com o objetivo de tornar possível a compreensão dos supervisores numa organização que aprende, optou-se por fazer emergir a especificidade das suas funções e competências aliadas ao indubitável papel de líder que assume.

As estruturas de coordenação, supervisão e demais participantes do processo pedagógico de uma escola têm, apesar da complexidade, de acompanhar as novas características da sociedade, que se apresenta de forma dinâmica e desafiadora. Tratando especificamente das funções supervisoras e de liderança, constatamos que, neste início de século, as estruturas da educação se têm vindo a alterar devido às referidas mudanças. Nesse sentido, e ao contrário do que acontecia no passado, fica afastado qualquer indício de que o trabalho do supervisor deva estar centrado na fiscalização puro e simples do trabalho do professor.

Assim, podemos constatar que a ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, uma vez que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.

Palavras-chave: motivação, liderança, supervisão, resultados escolares, relações interpessoais, escola eficaz, organização aprendente

Abstract

In the perspective that to the action of the school supervisor are assigned complex functions, of support and partnership with the school teacher, the kind of relationship that it is establish with the teachers group, which he leads, becomes the essence of the development of his work.

That way, and allied with other concepts, the goal of this study is to analyze and ponder on the relationship between the school supervisor and the school teachers on a daily life of schools, identifying the leadership implications at the level of organizational results and according with the coordination tasks, support and supervisor's decision.

In order to make possible the understanding of the school supervisors in a learning organization, we decided to bring out the specificity of their tasks and skills allied with the undoubted leadership role assumed by him.

The coordination structures of the supervisors and other participants in the school educational process have, despite the complexity, to follow the new features of society, which are both dynamic and challenging.

Nowadays, because we are dealing specifically with leadership and supervisory tasks, the education structures have been changing due to these changes. Therefore, we can say that school supervisors should only be focused on the teachers' work.

Thus, we can say that, the role of the school supervisor it is not a mechanized and bureaucratic routine, because, nowadays, it is expected that the school supervisor develop actions based on the reflection on the learning process where the teacher becomes the main instrument of that reflection and not an agent to be controlled within schools organizations, that accept the guidance of the school supervisor in a routinely and prescriptive way.

Keywords: motivation , leadership , supervision , school performance, interpersonal relationships, school effectiveness, learning organization.

Agradecimentos

Enquanto os anos passavam, muitos foram os momentos e os sentimentos que marcaram o texto que por aqui corre. De uma forma humilde, mas que tem em si todo o peso que as palavras sinceras e profundas carregam, agradeço-vos.

Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, o meu agradecimento pela forma como sempre me apoiou e incentivou à realização deste estudo.

Ao Professor José Maria de Almeida, pelos sábios ensinamentos, pelas longas conversas de partilha, por despertar ainda mais em mim o gosto pela sabedoria, rigor e precisão, por respeitar o meu ritmo – tantas vezes pautado por largos períodos de tempo justificados com o trabalho – por acreditar e por ter sempre uma palavra de incentivo... bem-haja, Professor!

À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, que, entre muitos outros ensinamentos, desenvolveu em mim a capacidade de relativizar e me ajudou a crescer enquanto professora. A par de todas as suas competências, tem o dom de motivar a querermos ser mais e melhor. Obrigada pela sua amizade.

Aos meus professores, da Escola Superior de Educação João de Deus, do Liceu, do Colégio e, numa longínqua infância, mas mais tarde retomada, do Jardim-Escola João de Deus, por todas as competências que em mim desenvolveram, mas principalmente um obrigada por me ensinarem que a perseverança nos leva mais longe, nos faz brilhar.

Aos meus colegas de trabalho, às minhas colegas de trabalho, aos amigos de trabalho, trabalho enquanto local onde tantas vezes a labuta e a amizade estão tão próximos que se torna difícil distingui-los, um enorme agradecimento pelo apoio, pelo cuidado e pela confiança. É bom trabalhar convosco, é bom acordar com um sorriso no rosto justificado pela alegria que é trabalhar na “Estrela”, como todos, carinhosamente, chamam.

Ao Pedro, por todas as palavras e gestos, pela simples existência. Obrigada!

Aos meus amigos, cujos momentos partilhados se tornaram mais escassos, em virtude de todas as minhas ocupações, mas que sempre estiveram apenas ao alcance de um telefonema. Gosto muito de cada um de vós.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, que sempre me proporcionaram e me permitiram o melhor e que tantas vezes prescindiram para que eu pudesse ter. A vós, a minha mais sincera e profunda gratidão.

Índice Geral

ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
INTRODUÇÃO.....	1
1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	1
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	1
3. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	2
4. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDO	5
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	7
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	9
1.1. INTRODUÇÃO	9
1.2. LIDERANÇA	9
1.3. A TOMADA DE DECISÃO E O PROCESSO DECISIONAL	18
1.4. A LIDERANÇA EDUCATIVA	19
1.5. MOTIVAÇÃO	21
1.6. SUPERVISÃO ESCOLAR	23
1.6.1. A supervisão à luz do quadro normativo-legal português	30
1.7. RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM SUPERVISÃO	32
1.8. ORGANIZAÇÕES	35
1.9. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	35
1.10. O DIRETOR DE ESCOLA	36
1.11. A ESCOLA QUE APRENDE / APRENDENTE	38
1.12. AS ESCOLAS EFICAZES	43
CAPÍTULO 2 — METODOLOGIA	50
2.1. TEMA	50
2.2. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	50
2.3. PARTICIPANTES NO ESTUDO	51
2.3.1. Perfil dos inquiridos	51
2.3.2. Perfil do entrevistado	52
2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	52
2.5. APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	53
2.5.1. A entrevista	54
2.5.2. O inquérito por questionário	57
2.5.3. Análise de documentos	58
2.6. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	62
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	65
3.1. ÂMBITO DA PESQUISA	65
3.1.1. CAMPO DE ESTUDO	65
3.1.2. OS PROTAGONISTAS DO ESTUDO	65
3.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	66
3.2. DADOS ORIUNDOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	67
3.2.1. Categoria “Competências desejáveis a um líder educativo”	67
3.2.2. Categoria “Implicações da liderança ao nível dos resultados de uma organização”.	70
3.2.3. Categoria “Relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes”.	73
3.2.4. Categoria “Qualidade da supervisão”	78
3.2.5. Categoria “Características mais importantes de um supervisor escolar”	83
3.3. DADOS DA ENTREVISTA	87
3.4. DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	89
DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES	93
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	98

PROPOSTAS DE AÇÃO – DESAFIOS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	107
ANEXO 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	108
ANEXO 2 - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	109
ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	110
ANEXO 4 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA DE DOCUMENTOS	111
ANEXO 5 - LAYOUT DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS	112
ANEXO 6 - QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ABERTAS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.....	113
ANEXO 7 - QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DA ENTREVISTA	114

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DA LIDERANÇA CARISMÁTICA E DA LIDERANÇA TRANSACIONAL	17
QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS – CHAVE DAS ESCOLAS EFICAZES.....	45
QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	52
QUADRO 4 – DESIGNAÇÃO DOS CÓDIGOS ATRIBUÍDOS AOS DADOS RECOLHIDOS E TRATADOS ..	63
QUADRO 5 – CATEGORIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS.....	63
QUADRO 6 – CATEGORIA: COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS A UM LÍDER EDUCATIVO	69
QUADRO 7 – CATEGORIA: IMPLICAÇÕES DA LIDERANÇA AO NÍVEL DOS RESULTADOS DE UMA ORGANIZAÇÃO	71
QUADRO 8 – CATEGORIA: RELAÇÃO INTERPESSOAL ESTABELECIDADA ENTRE SUPERVISOR ESCOLAR E DOCENTES	74
QUADRO 9 – QUALIDADE DA SUPERVISÃO	80
QUADRO 10 – CATEGORIA: CARACTERÍSTICAS MAIS IMPORTANTES DE UM SUPERVISOR ESCOLAR	84
QUADRO 11 – DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – LIDERANÇA TRANSACIONAL	18
FIGURA 2 - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE.....	36
FIGURA 3 – GÉNERO DOS INQUIRIDOS	51
FIGURA 4 – IDADE DOS INQUIRIDOS	52
FIGURA 5 – COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS A LÍDER EDUCATIVO	70
FIGURA 6 – CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS À RELAÇÃO INTERPESSOAL ESTABELECIDADA ENTRE SUPERVISOR ESCOLAR E DOCENTES	74
FIGURA 7 – QUALIDADE DA SUPERVISÃO: PLANEAMENTO	78
FIGURA 8 – QUALIDADE DA SUPERVISÃO: GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	78
FIGURA 9 – QUALIDADE DA SUPERVISÃO: GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES	79
FIGURA 10 – QUALIDADE DA SUPERVISÃO: PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	79
FIGURA 11 – QUALIDADE DA SUPERVISÃO: COMUNICAÇÃO	80

Introdução

1. Apresentação da situação

O meu interesse pela governação das escolas e pela relação estabelecida entre supervisor escolar e professores no quotidiano deste espaço levou-me à elaboração deste projeto.

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.

Este estudo tem como finalidade desenvolver os conceitos de supervisão e liderança em contexto escolar, centrando-se no processo de atuação do supervisor escolar e acentuando a necessidade de uma prática consistente, fundamentada numa leitura que articula a prática pedagógica com o processo de liderança.

Sendo assim, começaremos por abordar o conceito de supervisor escolar, as funções que lhe eram atribuídas inicialmente e a evolução de suas atividades profissionais e, percebendo o carácter de líder inerente à função do Supervisor, abordaremos conceitos, princípios, teorias e exemplos de liderança.

Sabendo-se que o supervisor é um dos responsáveis pelo planeamento, organização e execução do projeto educativo da escola e, nesta relação, está colocado em situação hierarquicamente superior aos professores, a forma como são conduzidas essas questões interferem no resultado do trabalho da escola como um todo. A liderança, nesta perspetiva, coloca-se como desafio à ação supervisora, que além de resolver as questões burocráticas e legais, precisa de estar atenta à formação dos professores em serviço e identificar áreas prioritárias de formação.

2. Objetivos do estudo

A finalidade do estudo consiste em analisar a relação estabelecida entre supervisor escolar e professores no quotidiano das escolas, identificando as implicações da

liderança ao nível dos resultados organizacionais e de acordo com as funções de coordenação, apoio e decisão do supervisor escolar.

Historicamente, a função do supervisor escolar modificou-se. Tendo como base, inicialmente, conceitos como “inspeção” e “controle”, estes conceitos dão agora lugar a outros mais complexos e desafiadores, pois dizem respeito à formação, à orientação e ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço.

Os professores são naturalmente líderes, lideram turmas de alunos, são modelos, exemplos, referenciais e estão em situação de conhecimento superior, em determinadas áreas, àqueles que lecionam. Nesta perspectiva, surge um desafio, e a ação do supervisor escolar são atribuídas funções complexas, de apoio e parceria com o professor. Neste sentido, o tipo de relação que ele estabelece com o grupo de professores, ao qual lidera, passa a ser a essência do desenvolvimento de seu trabalho.

O Supervisor Escolar, portanto, é o profissional responsável por organizar e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores numa escola, e a liderança frente a este grupo passa a ser inerente à sua função, mas isso não garante que ele atue como tal.

Nesta perspectiva, surgem algumas questões que norteiam a presente pesquisa:

- (i) Terá a liderança implicações ao nível dos resultados de uma organização?**
- (ii) Quais as características que os professores consideram desejáveis num supervisor?**
- (iii) De que modo é que a atuação do supervisor pode contribuir com o crescimento pessoal e profissional dos professores?**
- (iv) Quais as características que considera fundamentais à relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes?**
- (v) A relação estabelecida com o Supervisor Escolar interfere na motivação do professor?**

3. Importância do estudo

Dada a emergência dos conceitos liderança e supervisão no contexto escolar, pretende-se com esta introdução dar acuidade e importância ao estudo, referindo ainda o meu axiomático interesse, enquanto professora, no tema.

Vivemos num mundo que se transforma constantemente. A evolução tecnológica, científica, social, a quantidade de informações e inovações que se apresentam desvelam situações inusitadas, surpreendentes, que exigem preparação, perspicácia e sabedoria para que possamos lidar com elas. Remetendo esta reflexão ao ambiente escolar, gestores e professores, igualmente, deparam-se diariamente com situações que precisam ser resolvidas, muitas vezes, colocando em causa conhecimentos pré-estabelecidos, valores arraigados. Diretores, supervisores e orientadores educacionais, professores, e todos os envolvidos nas relações escolares são profissionais que lidam com o inusitado, necessitando de formação em diferentes áreas para o desempenho dos diferentes cargos. Só assim poderemos alcançar uma escola de qualidade.

O Despacho Conjunto n.º 198/99 esclarece que:

A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino (...) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente, do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas.

Segundo Alarcão (2001), a supervisão tem incidido principalmente no professor em formação inicial, todavia, esta prática deve ser repensada e, tendo em conta a atual conjuntura, adquirir uma dimensão coletiva para a melhoria de objetivos comuns a uma escola, a um projeto educativo. No domínio da supervisão escolar temos a coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos professores e outros agentes educativos. Pretendendo-se que este processo passe também pela autonomia das escolas, a atribuição de poderes de liderança aos agentes educativos, são pontos essenciais e conducentes a esta autonomia. Esta conceção traz para o nosso quotidiano a necessidade de práticas de supervisão até agora negligenciadas. Na legislação recente já está consagrada esta mesma ideia.

A própria legislação acentua as responsabilidades das estruturas de gestão intermédia, bem como a adequada formação para o desempenho de cargos de liderança. Recentemente, vários autores passaram a considerar o gestor intermédio da escola como um supervisor, pois sempre que este se envolve em atividades de acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores

que os concretizam, e quando promove “o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação” (Glickman, 1985, citado por Garmston, Lipton & Kaiser, 2002), pode seguramente afirmar-se que estamos perante um processo de supervisão.

Terão de ser profissionais com qualificação e formação adequadas a desempenhar tarefas de supervisão. Também determinante neste processo serão as relações interpessoais do supervisor, uma vez que, segundo Sprinthall e Sprinthall (1980), as competências do supervisor vão muito para além da observação de comportamentos, do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e da investigação sobre práticas eficazes. Estas competências abrangem ainda a mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. Este supervisor deve ser capaz de diminuir a fragmentação no seio do grupo, evitando a competição e fomentando a reflexão e a colaboração.

Sendo “a supervisão uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”, de acordo com Alarcão & Tavares (2003, pp.3-6), tal como acontece noutras profissões, os agentes educativos devem ter a partilha, o diálogo e os objetivos comuns como base da sua atuação.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) referem que:

A colaboração torna-se tão importante quanto a competitividade o foi no passado. Parecer bom torna-se menos importante do que ser, de facto, bom. Nas comunidades de aprendizagem, os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda de outros e a procura de aprendizagem. (p.112)

Alarcão (2002) afirma que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico”, mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, com dois objetivos essenciais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.

A crescente relevância da supervisão e da sua importância é defendida por vários autores, verificando tratar-se de um papel exigente, requerendo um conjunto alargado de competências. Muito à semelhança do desejo expresso por Alarcão (2003), o modo

como os adultos aprendem e se desenvolvem, a gestão de recursos e estratégias, as técnicas de observação, avaliação e dinâmicas de grupo, bem como o desenvolvimento curricular, são aspetos que um supervisor deve conhecer. Porém, e apesar de os atuais normativos apontarem para a referida dimensão colegial, serão os agentes educativos os principais mentores desta mudança. Atuando para este objetivo comum, “os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas e dos candidatos a professores.” Oliveira (2000, p.52)

O supervisor tem de ser um referencial dentro da escola, tem de ter bem definido suas metas e suas ações. Deve ser um líder dentro do grupo em que trabalha, para atingir o ponto auge da educação: que todos participantes do processo de ensino e de aprendizagem sejam agentes indispensáveis ao alcance do sucesso escolar.

4. Identificação do estudo

Neste capítulo, é feita uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação, refletindo essencialmente no estudo de caso qualitativo.

A investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Só assim nos é possível, muito especialmente em investigação aplicada, dar contribuições positivas para o conhecimento dos processos envolvidos no ensino, na aprendizagem e na educação em geral e apoiar a decisão educacional a todos os níveis.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que motiva certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos tal como o que se passa na investigação quantitativa. De facto, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos.

A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Por exemplo, através de observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas. Podem assim identificar-se variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem que não são facilmente detetadas através da utilização dos métodos típicos da investigação quantitativa.

Obviamente, a investigação de tipo qualitativo também tem limitações. Se a questão do controle é o mais complexo da investigação quantitativa, a questão da objetividade é, na opinião de muitos autores, o problema correspondente para a investigação qualitativa. Afirma-se que neste paradigma há uma forte componente de observações que, inevitavelmente, irão traduzir as atitudes e convicções dos observadores. De facto, sabe-se que a perceção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses. Há pois um problema de objetividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimentos ou da falta de sensibilidade do principal “instrumento” de recolha de dados – o investigador.

Outra dificuldade relaciona-se com o tempo que normalmente é requerido pela investigação qualitativa. Observações prolongadas requerem uma dedicação por parte dos investigadores que nem sempre é exequível em termos práticos ou financeiros.

O forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. Se, por exemplo, os sujeitos se apercebem qual o comportamento que o investigador espera que eles tenham, podem utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais comportamentos. O que, a acontecer, vicia seriamente os resultados da investigação.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação. Clem e Kemp (1995, p.111) referem também que, nos anos cinquenta, a escola de gestão e administração de Harvard começou por definir o estudo de caso apenas como uma forma de relatório descritivo, mas desde os anos 70 que tem vindo a ser reabilitado como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características:

- (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- (v) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (p. 48)

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação.

O presente projeto em educação insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorrerá no ambiente natural da escola.

5. Apresentação do estudo

O presente trabalho está organizado em torno de dois capítulos nucleares precedidos de uma Introdução e fechando com uma Conclusão.

Na Introdução, contextualizamos e explicitamos a pertinência da problemática do nosso estudo, definimos as perguntas de partida, inserimos algumas considerações de natureza metodológica, procurando fundamentar algumas das opções tomadas ao mesmo tempo que assumimos as limitações que lhe são inerentes.

Na Revisão da Literatura, enquadramos o fenómeno/objeto de estudo na especialidade de Supervisão Pedagógica e são apresentados autores/ teorias com finalidades e objetivos semelhantes. São ainda aclarados e explicitados os conceitos que se inserem diretamente no estudo.

Na Metodologia, explicitámos e justificámos o âmbito da pesquisa, quais as fontes de dados e as técnicas e critérios utilizados na recolha dos mesmos. São ainda apresentados os instrumentos que posteriormente serão utilizados para a recolha de dados.

De referir ainda que as regras cumpridas para a redação e apresentação deste estudo estão de acordo com as normas APA - American Psychological Association, tendo sido seguidas as sugestões de Azevedo (2008), para a estruturação e formatação da escrita, explicitadas no seu livro: Teses, relatórios e trabalhos escolares.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

“O supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado.”

Alarcão (2002, p. 234)

1.1.Introdução

Entendemos que liderança exercida em cada organização escolar, dando procedência à melhoria da educação, merece ser objeto de análise, de investigação e adquire um lugar de extrema importância no nosso enquadramento teórico. Associado ao conceito de líder e às suas diferentes abordagens, aclaramos o processo de tomada de decisão que este enfrenta no seu quotidiano e a motivação dos liderados pelo qual é responsável. Também abordamos o conceito de supervisão escolar, entendida como fator de sustentabilidade da escola, e que a complexidade dos tempos de hoje determina que seja elencada como “organização que aprende”. Perspetivar a escola como organização que aprende, afirma-se um caminho difícil, que exige o empenhamento de todos numa aprendizagem contextualizada, colaborativa, interativa, cooperativista e reflexiva, com vista à melhoria dos processos educativos.

A perspetiva de Alarcão e Tavares (2003) esclarece que (...) o supervisor não será alguém que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação, um ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das suas possibilidades, enquanto pessoa e profissional (p. 43), denuncia a aliança deste conceito com o de líder.

1.2.Liderança

Bolívar (2012) refere que por liderança se entende a forma de determinar uma direção e exercer influência. Todavia, quando a esta determinação e exercício, anexamos como preocupação e objetivo, a aprendizagem dos alunos, falamos de

liderança pedagógica e educativa. (p.48). Bolívar (1997) ressalva que qualquer discurso sobre liderança está dependente de uma compreensão das escolas como organizações.

No que concerne ao conceito liderança, segundo Neves (2001), para se falar em liderança tem de haver um indivíduo que tem capacidade de exercer influência sobre um grupo de indivíduos.

De acordo com Jesuíno (1987, citado por Neves, 2001), tal como em muitos outros países, também em Portugal, a liderança tem como antecedentes a arte de comando, captável através do auxílio de elementos biográficos de personagens consideradas líderes. A liderança é algo que se centra na pessoa do líder, mestre na arte de liderar, cuja biografia serve de inspiração e fornece sugestões em termos de cultivar a arte.

A liderança tem sido entendida como características de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamentos específicos, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objetivos, ou como uma combinação de diversificados elementos. (Neves, 2001)

Embora existam múltiplas definições para a liderança, é possível encontrar dois elementos comuns em todas elas: por um lado é um fenómeno de grupo e, por outro, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objetivos específicos. As funções de liderança incluem, portanto, todas as atividades de influência de pessoas, ou seja, que geram a motivação necessária para pôr em prática o propósito definido pela estratégia e estruturado nas funções executivas.

Um aspeto importante neste conceito é a palavra influência em lugar de imposição. De facto, é possível impor determinadas ações a um subordinado quando se tem poder para tal. Contudo, é impossível impor a motivação com que cada um leva à prática essa mesma ação. É esta motivação que a liderança procura melhorar. Para um líder não é suficiente atingir os objetivos da organização; é necessário que as ações desenvolvidas pelos subordinados sejam executadas por sua livre vontade.

Segundo Jesuíno (2005):

(...) a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança (p. 8).

Pree (1993) faz uma outra abordagem da liderança, colocando a ênfase na liberdade dos subordinados e na servência dos líderes. Na verdade, este autor considera a liderança como a arte de “libertar as pessoas para fazerem o que se exige delas de maneira mais eficiente e humana possível”. Pree (1993) considera ainda que a primeira responsabilidade de um líder é a definição da realidade e a última é agradecer; entre as duas deverá tornar-se um servidor da organização e dos seus membros — é o contraste entre os conceitos de propriedade e de dependência. Desta forma, a medida de uma boa liderança encontra-se nos seus seguidores: quando estes atingem o seu potencial, alcançam os resultados pretendidos e estão motivados, é sinal de uma boa liderança.

Avançando cronologicamente e com uma abordagem psicológica, temos o conceito de Gardner *et al.* (2005): “Os líderes, quase por definição, são pessoas que mudam mentes – sejam eles líderes de uma nação, corporação ou instituição beneficente” (p. 15).

Segundo Lewin (citado por Caetano, 2005), os comportamentos / estilos de um líder podem variar entre: **Autocrático**: Decide unilateralmente, impõe métodos de trabalho, limita o conhecimento do objetivo; **Democrático**: Envolve o grupo na tomada de decisão, deixa o grupo determinar os métodos de trabalho, dá a conhecer os objetivos gerais e dá feedback positivo; **Laissez-faire**: Dá inteira liberdade aos elementos do grupo, fornece os meios necessários, participa apenas para responder a questões e não dá feedback.

Por outro lado, o modelo desenvolvido por Likert (1961, citado por Caetano, 2005), em *New Patterns of Management*, ainda hoje amplamente divulgado e utilizado, divide os estilos de liderança em quatro tipos diferentes consoante o grau de uso de autoridade pelo líder, nomeadamente:

(i) Sistema I — Autoritário Coercivo: autocrático, fortemente arbitrário e que organiza e controla rigidamente tudo o que ocorre dentro da organização, são usadas

ameaças e punições, a comunicação é rara e o trabalho de grupo é inexistente. As principais consequências negativas deste tipo de liderança são a submissão, a dependência, a inibição e a desmotivação. Pode ter algumas consequências positivas principalmente ao nível da rapidez na tomada de decisões. Verifica-se geralmente em organizações de mão-de-obra intensiva e não especializada e com pouca tecnologia.

(ii) Sistema II — Autoritário Benevolente: autoritário e impositivo mas mais condescendente e menos rígido que o Sistema I; neste sistema existe já alguma consulta e delegação e, a par das ameaças, existem também recompensas. As consequências são semelhantes às dos Sistema Autoritário Coercivo, embora menos intensas. Acontece em organizações industriais com alguma tecnologia e mão-de-obra mais especializada.

(iii) Sistema III — Consultivo: mais participativo e menor arbitrariedade organizacional; os objetivos e as tarefas são discutidas previamente, existe alguma comunicação de baixo para cima e existe algum encorajamento do trabalho de grupo. Permite alguma segurança coletiva e motivação dos trabalhadores, tornando-se, contudo, mais moroso que os anteriores. Usualmente empregue em empresas de serviços e em algumas áreas de empresas industriais mais organizadas.

(iv) Sistema IV — Participativo: democrático, onde todos participam democraticamente na tomada de decisões; existe boa comunicação em todos os sentidos e atinge-se um bom nível de motivação. Das principais consequências destacam-se o sentimento de segurança coletiva e de interdependência e uma maior motivação, podendo, contudo, o processo de decisão tornar-se mais demorado. Localizada em empresas de elevada tecnologia e pessoal especializado, onde os profissionais desenvolvem atividades complexas.

Bolívar (2012) fala-nos em três domínios de liderança pelos quais é benéfico uma direção de escola se pautar:

(i) liderança educacional: entende-se por este tipo de liderança todas as ações dos líderes que visam a qualidade do ensino (garantir adequadas práticas de ensino em sala de aula, proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, e trabalhar para o mesmo objetivo como uma visão comum do ensino). O mesmo autor estabelece três meios que levam a uma liderança educacional em pleno: articulando uma visão clara do

ensino, implementando em toda a escola as práticas de ensino acordadas, e criando oportunidades para o ensino e para o desenvolvimento do pessoal. (p. 79)

(ii) liderança organizacional: capacidade de encadear o ensino e a escola enquanto organização, ou seja, gerir recursos e processos da mesma de forma a maximizar o desempenho dos trabalhadores. Para alcançar este tipo de liderança, são enunciadas duas vias: orientar a escola para que seja, progressivamente, abrangida por um projeto de ação conjunta, e fazer da escola um lugar para a aprendizagem. (p.80)

(iii) liderança para a melhoria contínua: ações que visam a melhoria, e a planificação é pensada para atingir objetivos da organização. Neste processo de mudança, Bolívar (2012) coloca ênfase em três recursos essenciais: utilizar os dados para impulsionar a tomada de decisões, possibilitar e promover a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, e estender a comunidade escolar. (p. 81)

Jesuíno (2005) entende que liderança é a capacidade que um indivíduo tem de influenciar o comportamento das pessoas para atingir determinados objetivos. Os elementos fundamentais em que se baseia a função de liderança educativa são: direção e coordenação das atividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas; motivação dos membros do grupo, de modo a que eles sintam os objetivos estabelecidos como sendo os seus; representação dos objetivos do grupo, tanto no interior como no exterior à escola.

As primeiras abordagens, que caracterizam o estudo da liderança não produziram resultados grandemente satisfatórios. Não se conseguiu estabelecer relações sistemáticas entre os traços da personalidade das pessoas que detinham a posição de líder e a função de liderança. Definiram-se então três tipos de estilo:

(i) Autoritário: em que a tomada de decisão depende do dirigente.

(ii) Democrático: em que a tomada de decisão é participada por todos e é discutida por todos;

(iii) Laissez-faire: em que a tomada de decisão não obedece a qualquer tipo de estruturação e cada grupo tem ampla liberdade para decidir.

Com base nesta classificação, os inúmeros estudos realizados dizem-nos que uma atitude democrática favorece a cooperação, as relações entre as pessoas e a autonomia e reforça a produtividade. Por outro lado, os diferentes estudos evidenciam que não é possível demonstrar que haja um estilo ideal de liderança, que não há um único estilo de liderança e que estes mesmos estilos mudam em função do contexto e das situações.

Para Fiedler (1967), não existem tipos de liderança “melhores”, ou adaptáveis a qualquer situação, pois as atitudes que o dirigente vai assumindo podem modificar-se atendendo a três variáveis: qualidade das relações entre chefe e membros do grupo, grau de estrutura da tarefa e poder de decisão do chefe.

O líder educativo deve promover a participação de todos os elementos na vida da escola, motivando-os e definindo objetivos claros e precisos para que todos se sintam parte integrante do mesmo Projeto Educativo. Deve ainda promover uma comunicação aberta e saudável e uma forte cooperação entre todos.

Segundo Chiavenato (2004), a Teoria das Relações Humanas mostrou a influência da liderança em relação ao comportamento das pessoas. Existem três tipos de teorias sobre a liderança:

- (i) Traços de personalidade. De acordo com esta teoria o líder tem características que chamam a atenção na sua personalidade, e que por isso o qualificam para esta função.
- (ii) Estilos de liderança. Esta teoria possui três estilos de liderança: autocrática, democrática e liberal.
- (iii) Situações de liderança. Esta teoria diz que o líder pode assumir diferentes padrões de liderança de acordo com a situação e para cada um dos membros da sua equipa. (p.154)

Ainda de acordo com Chiavenato (2004, p.123), “o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. O líder apresenta características marcantes de personalidade por meio das quais pode influenciar o comportamento das demais pessoas.”

Mintzberg (1973), tomando o líder como transmissor de informação, classifica os papéis administrativos em três grupos: interpessoais, informativos e decisórios.

- a) Os papéis interpessoais — chefe, líder, coordenador — abrangem funções basicamente vinculadas ao relacionamento interpessoal.

- b) Os papéis informativos — monitor, disseminador e representante — englobam atividades ligadas fundamentalmente à obtenção e disseminação de informações.
- c) Os papéis decisoriais — empreendedor, manipulador de distúrbios, alocador de recursos, negociador — estão centrados na tomada de decisão.

O modelo de Mintzberg está baseado no estudo sobre quais as atribuições do administrador na sua posição formal. Este modelo define o administrador como um ser formalmente responsável pela unidade organizacional. A sua autoridade formal e o seu *status* vão determinar os papéis interpessoais: chefe, líder e coordenador, por meio dos quais ele representa a sua organização em assuntos de formalidade.

Pela ótica do mesmo autor, o acesso que o líder tem à informação, por causa do seu *status* e autoridade, impõem-no no ponto mais importante deste sistema, o ponto central, onde ele participa nas decisões organizacionais, ou seja, os chamados dez papéis administrativos de Mintzberg anteriormente referidos (Interpessoais — chefe, líder, coordenador; Informativos - monitor, disseminador e representante; Decisoriais — empreendedor, manipulador de distúrbios, alocador de recursos e negociador.)

Gibson *et al.* (2006) afirmam: “Líderes são raros”. Os mesmos autores apontam que assumir o papel de líder é, entre outras referências:

- (i) intervir e contribuir para o cumprimento das metas do grupo;
- (ii) auxiliar os membros a satisfazerem as suas necessidades;
- (iii) personificar os valores do grupo no seu conjunto;

Assim, entende-se que o bom líder deve exercer papéis sociais, de mediação e de organização.

Bush (2007, referindo-se a Hallinger, 1992) indica nove modelos de liderança: (i) liderança administrativa

- (ii) liderança instrucional;
- (iii) liderança transformacional;

- (iv) liderança participativa;
- (v) liderança interpessoal;
- (vi) liderança transacional;
- (vii) liderança pós-moderna;
- (viii) liderança contingente;
- (ix) liderança moral. (pp. 186-189).

Atentando nos nove modelos de liderança acima referidos, Gibson *et al.* (2006) colocam-nos perante um emergente tipo de líder: o líder transformacional. O mesmo autor afirma que:

A liderança transformacional traduz-se pela capacidade de inspirar e motivar os seguidores a alcançarem resultados superiores aos inicialmente planeados e a obterem recompensas internas. O líder transformacional ajusta metas, direção e missão, por questões práticas. Em contrapartida, ele realiza grandes mudanças na missão, na prática empresarial e na gestão de recursos humanos da organização, para concretizar a sua missão. O líder transformacional tem como referência toda a filosofia, sistema e cultura organizacional (p. 355).

A partir da investigação de Bass (citado por Gibson *et al.*, 2006), são identificados cinco fatores de liderança transformacional:

- (i) **carisma** – o líder é capaz de incutir um senso de valor, respeito e orgulho e de articular uma visão;
- (ii) **atenção individual** – o líder observa com atenção as necessidades dos seguidores e designa projetos significativos para o crescimento pessoal dos seguidores;
- (iii) **estímulo intelectual** – o líder ajuda os seguidores a raciocinarem, reavaliando por meio de formas alternativas uma situação. Ele incentiva os seguidores a serem criativos;
- (iv) **recompensa contingencial** – o líder mostra claramente aos seguidores o que eles devem fazer para obter a recompensa desejada;
- (v) **gestão por exceção** – o líder dá liberdade aos seguidores para trabalharem nas suas tarefas, intervindo somente se as metas não estiverem a ser cumpridas no prazo razoável e com custos razoáveis. (p.355)

Uma das características mais importantes do líder transformacional é o carisma. No entanto, o carisma por si só, não é suficiente para o êxito da liderança transformacional; assim, como Bass afirma de forma clara, citado em Gibson *et al.* (2006):

A profunda ligação emocional característica da relação do líder carismático com os seus seguidores, pode estar presente quando a liderança transformacional ocorre; no entanto, é possível distinguir uma classe de indivíduos carismáticos que não exercem nenhuma influência transformacional. (...) Em compensação, com carisma, o líder transformacional pode desempenhar papéis de professor, mentor, orientador, reformador ou revolucionário. Carisma é um ingrediente necessário à liderança transformacional, mas por si só, não é suficiente para promover o processo transformacional. (p. 355)

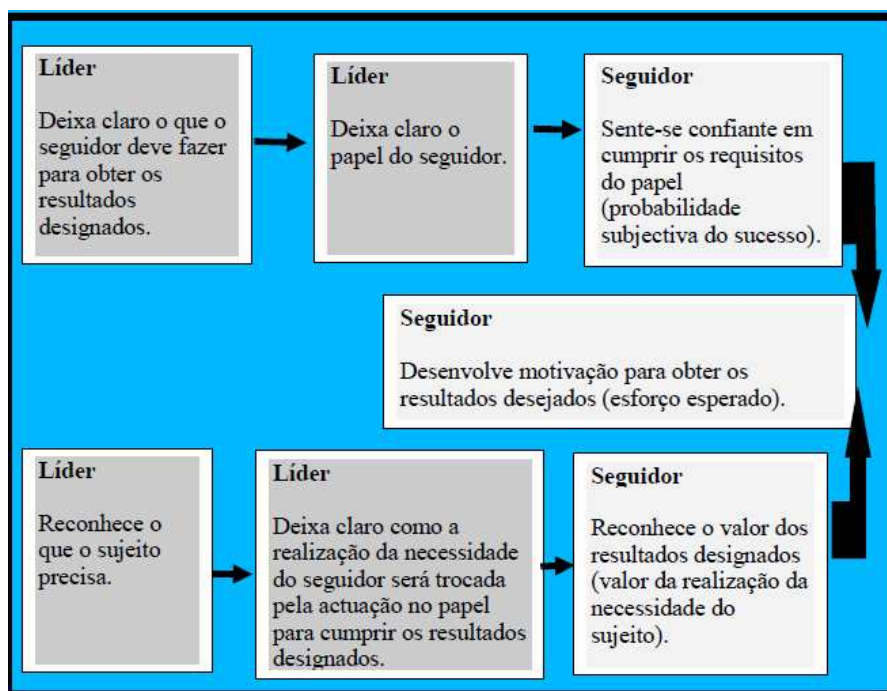
De acordo do Maximiano (2004), na liderança transacional, para atingir os objetivos propostos, o líder utiliza os interesses dos liderados, recompensando-os, material ou emocionalmente pelo alcance das metas, explicitando ainda que:

a liderança transacional baseia-se no princípio de que o desempenho e a competência devem ser recompensados segundo algum critério. O líder transacional estabelece metas e oferece incentivos para a sua realização. Tanto o líder como o liderado veem o trabalho como um sistema de trocas entre contribuições e recompensas. A troca tende a ser racional, sem o fundo emocional que caracteriza a liderança carismática. (p. 305)

Quadro 1 – Síntese das características da liderança carismática e da liderança transacional

Liderança carismática ou transformadora	Liderança transacional
Líder inspirador	Líder negociador
Líder transformador	Liderança baseada na promessa de recompensas
Líder revolucionário	Liderança manipulativa
Agente de mudanças	
Líder renovador	

Fonte: Maximiano (2004, p. 2)



Fonte: Bass (1985, citado por Gibson, 2006) p. 354

Figura 1 – Liderança transacional

1.3. A Tomada de Decisão e o Processo Decisional

Função do líder é também a decisão. Para Fonseca (2000), “fatores essenciais à decisão são: o problema, como fator imperativo; o tempo de que dispões; a credibilidade; os meios de ação; as circunstâncias ou contingências, como áreas de atuação e prioridades; a informação e a comunicação.”

Segundo Ferreira *et al.* (2001), “decidir é escolher uma ação entre várias possíveis, dirigida para a resolução de um determinado problema” (p.211).

A tomada de decisão depende ainda dos tipos de decisões. A escolha pode ser muito concreta e definir um novo procedimento; ou pode ter um carácter mais abstrato e definir princípios a partir dos quais serão feitas escolhas futuras.

Partindo do pressuposto de que a tomada de decisão não é mais do que um processo de escolha racional entre alternativas, tendo em vista metas específicas (Bihlim, 1996, p.248) este compreende necessariamente, várias fases.

Ferreira *et al.* (2001) referem que o processo decisional: «pode ser definido como o conjunto de ações e fatores dinâmicos que tem início com a identificação de um problema desencadeador de uma ação» (p. 211)

Para Simon (1960, citado em Bertrand e Guillemet, 1994), o processo decisional compreende três fases: «fases de inteligência (identificação do problema), de conceção (desenvolvimento de ações consideradas) e, finalmente, de escolha (seleção de uma ação)» (p. 206).

Drucker (1974, citados em Fonseca, 1998) identifica seis etapas no processo de tomada de decisões: «definição do problema, análise do problema, desenvolvimento de soluções alternativas ao problema, decisão sobre a melhor solução, conversão das decisões em ações efetivas e avaliação dos resultados» (p.34)

Para Keith e Girling (1991, citado em Fonseca, 1998):

a instituição de processos de resolução de problemas e de estruturas de tomadas de decisões participativas, na escola, não só facilitam a tomada de melhores decisões, mas também encorajam os atores escolares a assumir uma maior responsabilidade no trabalho (p.38)

1.4.A Liderança Educativa

Cabral (1997) defende a reinvenção da escola e afirma que: «a reinvenção da escola é, por consequência, mais um processo de liderança que um processo de gestão» (p.63).

O fenómeno da liderança e, consequentemente, o papel de líder na organização pode ser visto segundo três tipologias conceptuais (Fonseca, 1998):

1. Numa conceção tradicional, baseada em pressupostos dos modelos burocráticos, funcionalistas ou positivistas. (...) O líder está condicionado à sua posição na estrutura da organização e é dotado de uma quantidade concreta de poder (...). Os restantes membros da organização limitam-se a um papel passivo de seguidores.
2. Uma conceção política de liderança, em que os líderes e os grupos são participantes ativos nas decisões (...), seja qual for o alcance e os limites do poder dos líderes, a sua tarefa organizativa pode expressar-se em termos de um enigma essencialmente micropolítico. O líder deve tentar manter o controlo enquanto alimenta e assegura a ordem social e adesão.

3. Uma conceção dinâmica de liderança, que situa a liderança em interrelação com os outros elementos da organização e em particular com o contexto social onde se enquadra. Este conceito de liderança insere-se num modelo interativo que, aplicado às escolas leva a uma modelação do líder pelos professores, pela reputação e história da escola e pelas expectativas que se institucionalizam pela própria escola e pela comunidade.» (p. 47).

Hargreaves e Fink (2007) referem que a liderança escolar deve estar assente na aprendizagem, na medida em que a liderança sustentável deve promover a aprendizagem, colocando-a à frente de tudo. Mas estes mesmos autores, ao serem adeptos do que chamam a liderança sustentável, defendem a necessidade de se atender a uma verdadeira aprendizagem e não à “conveniência dos resultados escolares imediatos” (Hargreaves e Fink, 2007, p.77).

Stoll e Fink (1996, citados por Harris, 2002, p.72) referem que o que foi denominado “*invitational leadership*” (liderança convidativa) reflete a liderança para a melhoria da escola. Acrescentando ainda que os líderes eficazes tendem a ser reflexivos, carinhosos e pessoas muito íntegras que enfatizam a dimensão humana da gestão empresarial, colocando um valor elevado sobre valores pessoais, mostrando-se mais preocupados com a mudança cultural do que estrutural.

O Projeto *Improving School Leadership* da OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) é um projeto que visa melhorar as Lideranças Escolares. Neste projeto identificaram-se quatro instrumentos que servem como ponto de partida para a melhoria nas lideranças escolares e que se forem usados em conjunto, podem ajudar os líderes na sua prática de liderança escolar com o objetivo de melhorar os resultados escolares. Estes instrumentos destacam a necessidade de:

- (i) (Re) definir as responsabilidades de liderança escolar, com foco em papéis que podem melhorar os resultados escolares;
- (ii) Distribuir a liderança escolar, que deverá ser envolvente e deverá ser reconhecida a participação em equipas de liderança;
- (iii) Desenvolver habilidades para a liderança escolar efetiva sobre diferentes estágios de prática;
- (iv) Fazer uma escola de liderança profissão mais atrativa, assegurando salários adequados e perspetivas de carreira.

Opdenakker e Damme (2007, citados por Silva, 2010, p. 42), nos estudos realizados acerca da análise das práticas escolares e dos resultados de aprendizagem e considerando o contexto escolar, a composição social dos alunos e a liderança escolar, verificaram que “as escolas podem afetar os resultados de aprendizagem dos seus alunos independentemente da composição social destes e do contexto, em função das práticas escolares”.

Citando Luck (2002):

As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar as suas necessidades e a adquirir habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder. (p. 34)

Segundo o autor supracitado, a nova função do diretor é administrar o ambiente escolar, servindo de mediador e facilitador dos processos administrativos e pedagógicos, delegando poderes e estimulando o trabalho das equipes responsáveis pelas diversas áreas, de maneira que todos possam, de forma integrada, alinhar sincronicamente a sua atuação aos principais objetivos traçados, em prol de um melhor resultado pedagógico, político e financeiro da instituição. Para que se crie um clima onde tudo isto possa acontecer, o líder precisará adotar uma estratégia que garanta a inclusão de todos os integrantes da instituição, frente aos processos executivos e decisórios da mesma.

1.5.Motivação

Abordado o conceito de supervisor e deste enquanto líder importa falar de motivação e do líder enquanto motivador de equipes.

A motivação humana tem sido um dos maiores desafios na gestão organizacional para muitos psicólogos, gerentes e executivos. Inúmeras pesquisas têm sido elaboradas e diversas teorias têm tentado explicar o funcionamento desta força aparentemente misteriosa, ou ainda desconhecida, que leva as pessoas a agirem em direção do alcance de objetivos.

A motivação pode definir-se como um conjunto de forças internas/impulsos que orientam o comportamento de um indivíduo para determinado objetivo. O motivo é a razão que leva o organismo a agir, é o estado do organismo pelo qual a energia é mobilizada e dirigida a determinados elementos do meio.

No ciclo motivacional distinguem-se geralmente três etapas: necessidade, impulso e resposta. A necessidade manifesta um estado de carência orgânica (estado de falta fisiológica ou psicológica) que desencadeia um impulso. O impulso é a força que impele o organismo a dirigir o seu comportamento em direção ao objetivo. A resposta é o conjunto de ações desenvolvidas pelo indivíduo que permitem suprir a necessidade. Se o objetivo é atingido, o organismo atinge um estado de saciedade que restabelece o equilíbrio orgânico.

Maslow (1908-1970) foi um dos maiores especialistas em motivação humana e apresentou uma teoria motivacional que pressupõe a hierarquização das necessidades humanas, sendo as mais baixas as fisiológicas e as mais elevadas as de autorealização.

No seu livro *Motivation and Personality*, Maslow (1970) desenvolveu um esquema, em pirâmide, para explicar a intensidade de certas necessidades humanas. Segundo este autor, é necessário que certas necessidades estejam satisfeitas para que se possa sentir outras e nem todos os indivíduos alcançam o topo da pirâmide, ficando estagnados num dos patamares. Quanto mais se sobe na pirâmide mais as motivações são específicas do Homem e menor é o número de pessoas que as sentem.

5. As necessidades de autorrealização [de especial destaque e importância] ocupam, na teoria de Maslow, o topo da pirâmide das necessidades. Seria um tipo de motivação que só surgiria se todas as outras já estivessem satisfeitas e que se manifestaria pela necessidade de o indivíduo desenvolver as suas potencialidades pessoais, obter sucesso e atingir a sua realização pessoal.

4.Necessidades de estima – desejo de as pessoas serem reconhecidas pela sua competência. O indivíduo procura ser aceite pelos outros através do seu desempenho;

3. Necessidades de afeto e de pertença;

2. Necessidades de segurança;

1. Necessidades fisiológicas.

1.6. Supervisão Escolar

Pensamos que a ação supervisora, sendo rica e complexa, não recai apenas no trabalho burocrático do quotidiano das escolas. Assim, e extrapolando em muito o espaço físico de um gabinete, o exercício desta função requer fundamentalmente a competência humana. Em diferentes abordagens e autores, a compreensão empática, a necessidade de o supervisor se conseguir colocar no lugar oposto, e, fundamentalmente, a capacidade em conseguir identificar e acionar problemas e soluções, respetivamente, são traços de personalidade e competências que um supervisor necessita. Neste capítulo, abordaremos não só o conceito de supervisão, como também a questão das relações interpessoais que ocorrem neste âmbito.

O conceito supervisão, no contexto educacional, mais propriamente, na formação inicial de professores remonta aos anos 30 e desenvolveu-se fortemente nos EUA a partir dos anos 50, com o aparecimento da supervisão clínica.

Após uma época que conotava a supervisão de conceitos como “chefia” e “inspeção”, liga-se agora, e após vários estudos, a supervisão a conceitos como “orientar”, “integrar”, “organizar”, “gerir” e “encaminhar”.

Para Alarcão (1993), supervisão pode definir-se como «atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação; ao supervisor à moda antiga (experiente, perspicaz, inteligente, sensato e simpático, perseverante e imaginativo) deve acrescentar-se uma postura reflexiva e uma formação especializada.

Mosher e Purpel (1972, citados por Alarcão e Tavares, 2003) identificam seis áreas de características que o supervisor deve manifestar:

- (i) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- (ii) Capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem;

- (iii) Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- (iv) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- (v) “skills” de relacionamento interpessoal;
- (vi) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação. (p.73)

Alarcão (2002) declara que a função principal do supervisor é ser um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros. Consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.

Ao supervisor escolar é essa uma das competências exigidas, uma facilidade para motivar e desenvolver atividades favoráveis ao trabalho dentro dos objetivos da escola, bem como a capacidade para criar um clima organizacional que favoreça a concretização do projeto educativo, a razão de ser da escola. Além disso, implica que este profissional tenha o conhecimento e o domínio da dinâmica de grupo e, principalmente, uma preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas.

Este decreto-lei vem completar o quadro de mudanças introduzidas na organização e na autonomia dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Com o objetivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, institui-se um órgão de direção estratégica designado por Conselho Geral.

Neste órgão colegial de direção têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e dos estudantes do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, tendo de ser observadas algumas regras elementares na composição deste órgão.

Cabe ao Conselho Geral a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo e plano de atividades) e o acompanhamento e fiscalização da sua concretização (relatório anual de atividades). Este órgão dispõe, ainda, da competência para eleger e destituir o diretor que, em consequência, terá de lhe prestar contas.

A criação do cargo de diretor está estreitamente relacionada com o segundo objetivo, que consiste em reforçar a liderança das escolas, uma das medidas mais relevantes na reorganização do regime de administração escolar.

O reforço da liderança das escolas pressupõe que em cada estabelecimento de ensino exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, o cargo de diretor constitui-se, assim, como um órgão unipessoal e não como um órgão colegial.

Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Por esse motivo, o diretor terá de ser um professor do ensino público, particular ou cooperativo, qualificado para o exercício destas funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

O diretor é selecionado através de um concurso, com critérios transparentes, para cumprir um mandato de quatro anos.

Para conferir mais eficácia, mas também maior responsabilidade ao diretor, é-lhe atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica.

O reforço da autonomia das escolas, que constitui o terceiro objetivo deste novo regime jurídico, está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas.

Neste sentido, o decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e diretores de turma). De resto, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no conselho pedagógico.

A prestação de contas pressupõe, por um lado, a participação dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor, e por outro lado, o desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e de avaliação externa das escolas.

O novo diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências, flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos necessários.

A transferência de competências tem de estar sempre associado à avaliação externa, assente no princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público.

Com este diploma, procura-se reforçar a liderança das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças fortes, para que em cada escola exista um

rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

Este objetivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de diretor, coadjuvado por um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

Nesta linha de pensamento, Lima (2008) enuncia:

nas instituições de maior dimensão e no ensino secundário, a delegação das responsabilidades de liderança pode ser ainda mais importante do que nas outras, concretizando-se através da instituição de lideranças intermédias atuantes. A este respeito, a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola pode ser particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização. (p. 196)

Oliveira (2000) coloca em relevo o gestor pedagógico intermédio emergente das recentes alterações na legislação. A autora defende que o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola.

Segundo Alarcão (2001), a supervisão tem incidido principalmente no professor em formação inicial, todavia, esta prática deve ser repensada e, tendo em conta a atual conjuntura, adquirir uma dimensão coletiva para a melhoria de objetivos comuns a uma escola, a um projeto educativo. No domínio da supervisão escolar temos a coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos professores e outros agentes educativos. Pretendendo-se que este processo passe também pela autonomia das escolas, a atribuição de poderes de liderança aos agentes educativos e a consequente emergência do gestor intermédio, são pontos essenciais e conducentes a esta autonomia. Esta conceção traz para o nosso quotidiano a necessidade de práticas de supervisão até agora negligenciadas. Na legislação recente já está consagrada esta mesma ideia:

A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino (...) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente,

do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas. (Despacho Conjunto n.º 198/99)

A própria legislação acentua as responsabilidades das estruturas de gestão intermédia, bem como a adequada formação destes para o desempenho desses cargos.

Recentemente, vários autores passaram a considerar o gestor intermédio da escola como um supervisor, pois sempre que este se envolve em atividades de acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que os concretizam, e quando promove “o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação” (Glickman, 1985, citado por Garmston, Lipton & Kaiser, 2002), pode seguramente afirmar-se que estamos perante um processo de supervisão.

Assiste-se assim à emergência daquele que, etimologicamente, é o administrador de bens alheios, estabelecendo ligações no que toca à prática de ensinar:

Gestor, do latim *Gestore*, s.m. gerente; administrador de bens alheios; Pedagogia, do Lat. *Paedagogia*, s.f. teoria da educação; profissão ou prática de ensinar, lecionar, estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada conceção de vida, e dos processos mais eficientes para concretizar esses ideais; Intermédio, do Lat. *Intermediu*, s.m. o que estabelece relação entre duas coisas, medianeiro, intervenção)

Analisando o atual diploma é possível afirmar que ao gestor intermédio são atribuídas competências de formação, supervisão e avaliação. Deste modo, terão de ser profissionais com qualificação e formação adequadas ao desempenho destas tarefas.

Também determinantes neste processo serão as relações interpessoais do supervisor, uma vez que, segundo Sprinthall e Sprinthall (1980), as competências do supervisor vão muito para além da observação de comportamentos, do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e da investigação sobre práticas eficazes. Estas competências abrangem ainda a mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. Este supervisor deve ser capaz de diminuir a fragmentação no seio do grupo, evitando a competição e fomentando a reflexão e a colaboração.

Sendo “a supervisão uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (Alarcão e Tavares, 2003, pp.3-6), tal como acontece noutras profissões, os agentes educativos devem ter a partilha, o diálogo e os objetivos comuns como base da sua atuação.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) referem que:

A colaboração torna-se tão importante quanto a competitividade o foi no passado. Parecer bom torna-se menos importante do que ser, de facto, bom. Nas comunidades de aprendizagem os professores e supervisores, admitem o desconhecimento, a procura de ajuda de outros e a procura de aprendizagem.”
Garmston, (p.112)

Alarcão (2002) afirma que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico”, mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, com dois objetivos essenciais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.

A crescente relevância da gestão intermédia e da sua importância é defendida por vários autores, verificando tratar-se de um papel exigente, requerendo um conjunto alargado de competências. Assim, a título conclusivo, e muito à semelhança do desejo expresso por Alarcão (2003), o modo como os adultos aprendem e se desenvolvem, a gestão de recursos e estratégias, as técnicas de observação, avaliação e dinâmicas de grupo, bem como o desenvolvimento curricular, são aspetos que um supervisor deve conhecer. Porém, e apesar de os atuais normativos apontarem para a referida dimensão colegial, serão os agentes educativos os principais mentores desta mudança. Atuando para este objetivo comum, “os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas e dos candidatos a professores.” Oliveira (2000, p.52)

Segundo Sergiovanni (1991), as listas de competências foram aparecendo para marcar o lugar da Administração Educacional, onde se perfilam dez categorias de competências que apontam para uma gestão especializada. São elas:

- (i) Comportamentos de liderança;
- (ii) Proficiência na comunicação;
- (iii) Capacidade de liderar grupos;
- (iv) Capacidade de lidar com o currículo e com a instrução;
- (v) Capacidade de levar professores e alunos a obter bons resultados;

- (vi) Competências de avaliação, de organização e de lidar com as políticas locais e nacionais (p.18-21).

Segundo o mesmo autor, listas de competências mais recentes são mais descritivas e valorizam as que se encontram ligadas à aprendizagem e ao ensino.

Tendo como ponto de partida as dimensões do conhecimento profissional do professor que têm vindo a ser caracterizadas por vários autores, nomeadamente por Shulman (1987), e partindo do princípio assumido por Alarcão (2002, p. 234) de que o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado, a autora elenca as competências do supervisor por analogia com as do professor. Enfatiza a sua dimensão humana, no que concerne ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, exigindo-se, correlativamente, do supervisor, competências cívicas, técnicas e humanas das quais destaca as seguintes:

- (vii) Competências interpretativas – capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- (viii) Competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;
- (ix) Competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa;
- (x) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos.

Há, ainda, que enquadrar algumas destas funções e competências dos supervisores, entre outras, à luz do quadro normativo-legal português, que a seguir se indicam.

1.6.1. A supervisão à luz do quadro normativo-legal português

No Decreto-Lei n.º 75/2008, a autonomia é uma faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização

curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. Cada Agrupamento de Escolas tem órgãos de gestão e administração próprios, que asseguram a participação de toda a comunidade educativa de modo a integrar as escolas nas comunidades, de forma a estabelecer as interligações do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Assim, de acordo com o art.º 10.º, são órgãos de gestão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho geral é o órgão colegial de direção estratégica das linhas orientadoras da atividade da escola. É a este conselho que cabe promover a abertura da escola ao exterior, bem como a sua integração nas comunidades locais, pois que assegura a participação dos professores, do pessoal não docente, das famílias, das autarquias e das organizações de carácter social, cultural e científica (art.º 11.º). A este órgão cabe, ainda, a aprovação das regras fundamentais do funcionamento da Escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo, Plano de Atividades), e o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades).

O diretor é o órgão de administração e gestão e é eleito pelo conselho geral. É ao diretor que cabe liderar o agrupamento ou escola não agrupada. É o “rosto” do agrupamento pois é ele o primeiro responsável perante a comunidade e pelo desempenho do mesmo. Com o objetivo de reforçar a liderança na escola é atribuído ao diretor o poder de designar os responsáveis dos departamentos, que são as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente (art.º 31). Este órgão é presidido, por inerência, pelo diretor. Têm assento neste órgão os coordenadores de departamento, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, elementos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos. É a este órgão que compete a elaboração de três dos instrumentos em que se alicerça a

autonomia do agrupamento de escola: o seu projeto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianuais.

1.7.Relações Interpessoais em Supervisão

No processo de supervisão são determinantes as relações interpessoais do supervisor, uma vez que, segundo Sprinthall e Sprinthall (1980), as competências do supervisor vão muito para além da observação de comportamentos, do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e da investigação sobre práticas eficazes. Estas competências abrangem ainda a mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. Este supervisor deve ser capaz de diminuir a fragmentação no seio do grupo, evitando a competição e fomentando a reflexão e a colaboração.

Vieira (1993) entende o supervisor como aquele que orienta e exerce a tarefa de supervisão sobre alguém, sendo que para isso ele terá de estabelecer um bom clima afetivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, terá de ser exigente e em simultâneo estimulante. Em relação a este assunto, Alarcão e Tavares (2003) entendem também, que é necessário estabelecer um bom clima afetivo-relacional numa atmosfera de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e supervisionado.

Citando Alarcão e Tavares (2003):

porem à disposição um do outro [supervisor e supervisionado] o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. (p.61)

Para que este clima e ambiente saudável possam existir é condição essencial que a relação existente seja boa, uma relação intrapessoal e interpessoal, entre todos os intervenientes, numa dimensão de entreajuda, colaboração, abertura e negociação.

Fonseca (2006, citando Tavares, 1993) refere-se a esta relação intrapessoal como uma relação que tem lugar numa dimensão humana e pessoal, onde a mobilização e integração de conhecimentos ocorre de forma consciente, subconsciente ou

inconsciente, onde a realidade social em constante mudança, o acabamento, ou não, e o maior ou menor grau de previsibilidade das situações, são fontes de análise e reflexão para a sua reconstrução, para a sua constante adaptação e readaptação, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para o mesmo autor a relação interpessoal por sua vez adquire todo o seu sentido, numa perspetiva de reciprocidade, assimetria e dialética. Esta relação, a nível da formação caracteriza-se pela ação pessoal, com um determinado objetivo e realiza-se nos dois sentidos formador/formando.

Neste sentido, segundo Fonseca (2006), a relação supervisora adquire contornos de natureza cognitiva, onde o indivíduo é o principal agente de mudança, e de ordem afetiva. Há uma aceitação recíproca entre formador e formando, percebem-se e aceitam-se como seres independentes, com diferentes pontos de vista que tentam compreender, com as suas histórias de vida, com sentimentos e emoções, numa interação recíproca e dinâmica intersubjetiva, numa relação aberta, verdadeira, empática, autêntica que se desenrola numa atmosfera de disponibilidade.

É portanto nesta linha que o processo de supervisão deve ser visto numa dimensão que favoreça o desenvolvimento do supervisor e do supervisionado e que, apoiada numa relação interpessoal encorajadora e facilitadora, promova de desenvolvimento bilateral.

De acordo com Jesuíno (2005):

(...) as relações entre o líder e os membros constituem o fator mais importante na influência potencial do líder sobre a situação. Se as relações são boas, isto é, se o líder tem o apoio e lealdade dos membros do grupo, a sua tarefa acha-se muito mais facilitada do que no caso em que essa lealdade e apoio lhe são negados. Esta dimensão é, ao contrário das anteriores, dependente da personalidade do líder, ou seja, do tipo de pessoa que ele é e da forma como reage sobretudo em situações críticas. (...) (p. 98)

Também Freire (1997, p. 39) defende que “difícilmente alguém ensina algo a alguém; mas as pessoas aprendem nas relações com os seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo.”

A sociedade atual favorece o “eu solitário”, o anonimato, a solidão, a afirmação de uma liberdade pessoal. A escola, como espaço relacional de excelência, deverá lutar contra esta tendência social. A escola, como promotora de valores de uma exigência de vida em comum, é a primeira a combater esta tendência e a investir na qualidade relacional promovendo uma verdadeira cultura de escola, com identidade própria.

A supervisão terá um carácter libertador, tendo como objetivo desenvolver o sentido crítico dos professores, para que todos sejam capazes de conhecer a realidade, interpretá-la e fazer a própria história, proporcionando a interpretação e autoavaliação das experiências. O supervisor é um animador e mediador no processo de libertação daqueles que com ele colaboram. O supervisor deve ser capaz de iniciar este processo e convocar as pessoas para a tomada de decisão, promovendo o diálogo. Deve ajudar a construir cenários possíveis para, conseqüentemente, transformar a sua realidade.

A sua função é saber ouvir e conduzir para a consciencialização e fazer com que o grupo se interpele continuamente. O supervisor deverá promover a opção levada à prática porque esta constitui um ato de superação do Homem. O Homem ao optar faz um ato de liberdade e responsabilidade, por isso, o supervisor ao promover esta tomada de decisão, torna aqueles que com ele trabalham mais maduros, responsáveis e comprometidos com a realidade. Os homens fazem-se e refazem-se na interação com mundo, objeto de sua *praxis* transformadora (Boufleuer, 1991).

A aprendizagem pela experiência não se limita ao meramente vivido, mas pressupõe uma atividade intelectual intensa que implica a apreensão da experiência (na dimensão de apreensão e compreensão) e a sua transformação (na dimensão de interiorização psíquica e de exteriorização social).

Segundo Freire (1997), “*Educar é uma questão de Amor*”, assim é necessário que o supervisor acredite na pessoa e no grupo. O verdadeiro líder é aquele que evita tomar decisões sem ouvir grupo, com o qual está comprometido, conciliando a ação democrática.

1.8.Organizações

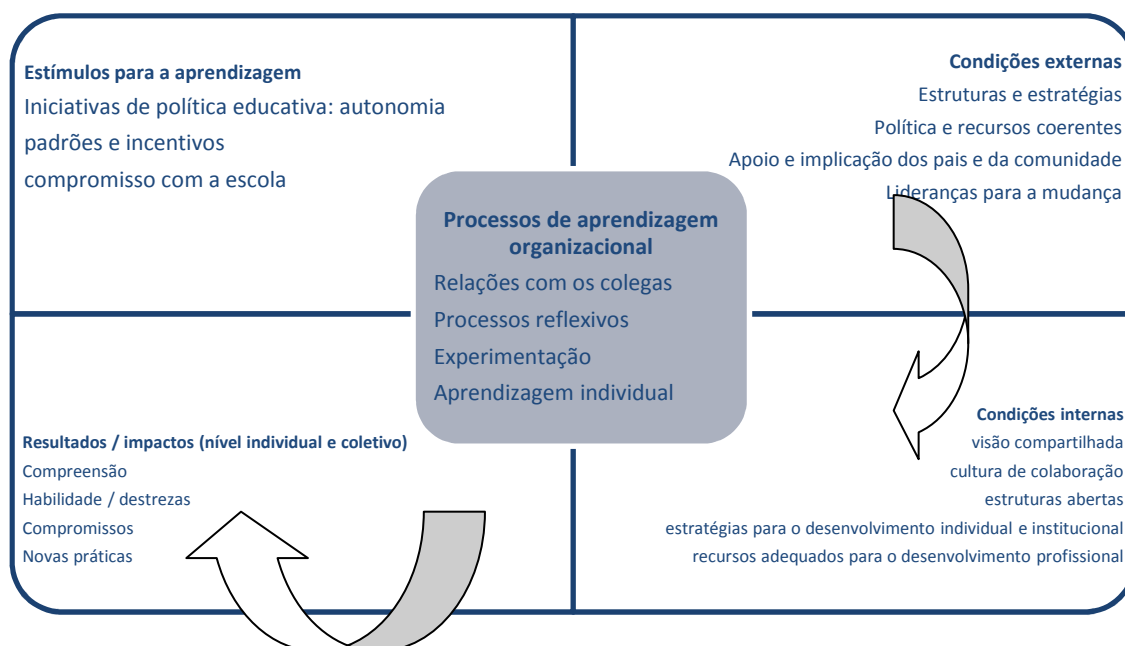
Articulando os conceitos liderança e supervisão escolar, bem como as relações interpessoais neste contexto, emerge a necessidade de evocar as organizações enquanto sistemas sociais, sistemas de relações entre diferentes membros dotados de diferentes interesses, investidos de distintos poderes e perseguindo objetivos particulares. Definir as organizações como sistemas sociais significa definir um conjunto diferente de problemas e significa focalizar diferentes aspetos da organização.

Não tendo a pretensão de dar a fórmula para uma boa escola, fazemos aqui uma reflexão e uma abordagem aos conceitos atualmente emergentes e que fazem com que a nossa atenção recaia sobre a qualidade das organizações escolares. Deste modo, o presente capítulo tem por objetivo principal esclarecer o que é a “escola eficaz” e aclarar os principais conceitos desta área.

1.9.A Escola como Organização

A diversidade de perspectivas do significado de organização torna-se quase ilimitada. Cartwright (1967), num sentido bastante amplo, define organização como um conjunto de partes interdependentes tendo cada uma função especial no que diz respeito ao todo. Por sua vez, para Etzioni (1980), o sentido de organização assume um alcance bem mais limitado, preferindo o autor o termo organização em detrimento de burocracia e de instituição dado o alcance mais limitado e a ambiguidade dos últimos.

As organizações constituem uma dimensão omnipresente da vida das sociedades modernas. Elas condicionam o nosso quotidiano desde que nascemos (mesmo antes de nascermos) até à morte. Toda a nossa vida se desenvolve enquadrada por organizações. Não surpreende, por isso, que alguns autores falem de "sociedade de organizações" (Perrow), ou "sociedade organizacional" (Prethuis).



Fonte: Leithwood, Jantzi e Steibach (1995)

Figura 2 - A escola como organização que aprende

Bolívar (1997) defende que as organizações aprendem quando têm capacidade para ser sensíveis às necessidades do meio, quando são capazes de utilizar o saber adquirido para melhorar as suas possibilidades de resposta e de responder "criativamente" quando essas são detetadas.

1.10. O diretor de escola

Contudo, é perante alguma ambiguidade que a ação do diretor de escola se depara neste processo. Se por um lado tem de responder e prestar contas face às exigências de uma administração, ainda centralizada, por outro tem de apoiar a comunidade onde se insere na compreensão das suas dificuldades diárias. Deste modo, a ação do diretor da escola pode promover ou eliminar as expectativas em seu redor, assim como a própria escola e as relações que nela se estabelecem podem fomentar ou comprometer o que se espera de uma comunidade coerente, com a sua realidade e com as práticas que preconiza. (Formosinho e Machado, 2000). A ação do diretor pode assim, numa atitude

mais aberta, suscitar a participação e as reações colaborativas dos membros da sua comunidade, contrariando a habitual tendência para o individualismo e para a escassez de práticas colaborativas e, por outro lado, numa atitude mais fechada e autoritária, pode promover resistências aos projetos e à mudança, assim como provocar atitudes reativas pelos membros da comunidade. (Perrenoud, 2002).

Um diretor cuja ação liderante é efetiva assume destaque no centro estratégico do desenvolvimento organizacional da escola, primando pela coesão, pela qualidade e pela promoção de “relações que ajudem a produzir os resultados desejáveis.” (Fullan, 2003, p. 72). Um líder que, na base do PEE, promove estratégias com harmonia e coerência de atuação capazes de impulsionar o empenhamento individual ou coletivo, a construção de espaços de autonomia, a definição da identidade da escola e a concretização da sua missão. (Revez, 2004). Um líder cuja ação fomenta a conjugação efetiva de vários interesses, numa resposta concertada com os objetivos definidos pela administração, pela comunidade e pelo meio onde a escola se insere.

Compete ao líder, a difícil tarefa de mostrar o caminho a seguir, para que este assuma o resultado das opções apontadas pela comunidade e não o resultado de um caminho apontado por outros. (Canário, 2005).

Na Escola Comunidade-Educativa, torna-se imprescindível, no desenvolvimento de um projeto estratégico da organização, conforme apela Barroso (1995, p. 75), “que se desenvolva (...) uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de “empreenderem” as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”. Como sublinha Senge (citado em Gonçalves, 2003, p. 101), “a liderança é determinante para a criação de uma organização que aprende”.

Sergiovanni e Starratt (2002) esclarecem a importância da liderança educativa, pois esta é basilar a toda a escola e a todo o processo ensino-aprendizagem.

A direção de uma escola desempenha um papel imprescindível na criação e gestão de um ambiente propício para o desenvolvimento. Um ambiente que se configure de elevado cuidado: favorecedor da participação, reflexão, auto e heteroavaliação crítica do projeto educativo e dos projetos pedagógicos, permitindo melhorar a qualidade de ensino e criar condições para a construção de conhecimento novo (Nonaka e Takeuchi,

citados por Gonçalves, 2003) na organização.

Nóvoa (1992) refere que um dos aspetos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a coresponsabilização dos diferentes atores educativos.

1.11. A escola que aprende / aprendente

No que concerne a este conceito, Senge (2005) defende que:

organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (p. 37).

Acerca da escola aprendente, Senge (2005) fala-nos em 5 disciplinas que considera basilares para uma organização que pretende reafirmar este conceito:

- (i) o domínio pessoal – a prática de articular uma imagem coerente da sua visão pessoal com uma avaliação realista da sua realidade atual;
- (ii) visão partilhada – disciplina coletiva que estabelece um foco no propósito mútuo;
- (iii) modelos mentais – capacidades de reflexão e investigação, concentrar-se no desenvolvimento da consciência das atitudes, suas perceções e dos outros;
- (iv) aprendizagem em equipa – disciplina de interação de grupos, por meio de técnicas como o diálogo e as discussões, onde se pretende mobilizar sinergias para alcançar objetivos comuns e produzir inteligência e habilidade superior à soma dos talentos individuais;
- (v) pensamento sistémico – as pessoas aprendem a compreender melhor a interdependência e a mudança (p. 17 – 18).

Guerra (2000) remete-nos a uma experiência realizada num estabelecimento escolar em que, acerca dos maus resultados dos alunos, se discute a morosidade destes na realização dos trabalhos, o pouco empenho, a falta de hábitos e métodos de estudo, o seu ambiente familiar, entre outros fatores, e nunca se discute o envolvimento e a prestação da classe docente na aprendizagem destes alunos. O autor sintetiza: “quando não existem perguntas, dificilmente procurar-se-ão respostas. Quando o diagnóstico é mal feito, as soluções são inevitavelmente deficientes.”

As metodologias, as práticas de sala de aula, as estratégias, a coordenação e avaliação destas últimas, o nível de exigência e de rigor são fatores que, necessariamente, têm de ser discutidos e conduzem à reflexão da escola.

No presente horizonte temporal, como sugere Perrenoud (2002, p. 190), “o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais”. Para Senge (2005, p. 16), as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente. Segundo Guerra (2001), “uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá” (p. 11)

No âmbito da análise aos obstáculos que inibem a aprendizagem na (da) organização escola, alguns autores colocam o enfoque na escola enquanto comunidade crítica de aprendizagem (e não apenas de ensino), na singularidade do seu contexto e na especificidade do seu projeto: “para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (Guerra, 2000)

O funcionamento desta comunidade crítica de aprendizagem não deve centrar-se apenas em prescrições e regulamentações, deve, antes, preocupar-se em desenvolver diferentes tipos de inteligência, a saber:

(i) – Inteligência contextual: capacidade de autocritica relativamente ao seu contexto e aos contextos mas vastos em que se integra e a justificam;

(ii) – Inteligência estratégica: capacidade de planear, desenvolver e avaliar projetos adequados às suas necessidades;

(iii) – Inteligência académica: capacidade de promover a qualidade curricular, em especial, e gerar “altas expectativas” nos alunos, considerando simultaneamente que a aprendizagem dos alunos está intimamente ligada à dos professores;

(iv) – Inteligência reflexiva: capacidades e competências que possibilitam o controlo, a reflexão e a avaliação de todos os níveis da instituição;

(v) – Inteligência pedagógica: capacidade de analisar o processo de aprendizagem, centrando-se no “objetivo fundamental” da sua missão;

(vi) – Inteligência colegial: capacidade de o corpo docente trabalhar em conjunto “na procura de um fim comum”;

(vii) – Inteligência emocional: capacidade da escola em dar voz aos sentimentos, emoções, afetos. “Este tipo de inteligência é fundamental para a aprendizagem porque sustenta o pacto entre os membros da comunidade”;

(viii) – Inteligência espiritual: capacidade de “valorizar a vida pessoal de cada indivíduo”;

(ix) – Inteligência ética: capacidade de “reconhecer a dimensão moral”, axiológica. (Guerra, 2001).

O desenvolvimento dos diferentes tipos de inteligência favorece uma aprendizagem que, segundo o mesmo autor, não se limita somente à aquisição de conhecimentos, conceitos ou ideias, mas também “à assimilação de capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo” (Guerra, 2001, p.41). Assim, e nesta linha, o autor defende que “é necessário elaborar um *metacurriculum* para a escola. Ou seja, um *curriculum* que contemple os conteúdos da aprendizagem que a escola deve realizar, os métodos que devem ser empregues para a sua assimilação, os meios necessários para a sua prossecução e os mecanismos de avaliação que permitam aferir a sua adequada e oportuna aplicação.”

Guerra (2001) considera que à trilogia escola-alunos-professores, o verbo *aprender* é basilar, e que, enquanto assim for, a dimensão da “aprendizagem” não conviverá, em plenitude, com a escola. Se o objetivo é que todos aprendam, então a divisa proposta por Santos Guerra (2001) deverá ser:

Os professores aprendem / A escola aprende / Os alunos ensinam os professores / Os alunos aprendem uns com os outros / Os professores aprendem juntos / Todos aprendemos uns com os outros.” (p. 33)

Schön (2000) afirma:

As escolas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações. O “saber que” tende a assumir prioridade em relação ao “saber como”, e o “saber como”, quando aparece, toma a forma de técnica baseada em ciência. (p.226)

Schön (2000) defende que apesar de os alunos preferirem a trilogia: o prático, o útil e o imediato, também:

existem forças favoráveis à introdução de um ensino prático reflexivo. Há a agitação nas escolas, estimulada pelas mudanças nas percepções acerca das demandas da prática e pelas crescentes dúvidas sobre a eficácia dos modos tradicionais de educação para ela. Há, no campo da filosofia da ciência e em várias ciências sociais, um movimento palpável no sentido de novas formas de pensar sobre a pesquisa e sobre a prática, as quais enfatizam os méritos da descrição qualitativa completa dos fenômenos e a utilidade de casos de intervenção bem trabalhados. (p. 228-229)

De acordo com Canavarro (2002, citado por Almeida, 2009), a “organização que aprende ou organização aprendente será seguramente aquela que possibilita, que promove, que anseia e que reconhece a capacidade de aprender daqueles que a compõem.” (p.1). Nesta linha, o mesmo autor sensibiliza para: (i) definição clara de objetivos, conjugada com uma certa flexibilidade procedimental; (ii) acesso à informação e circulação de informação; (iii) trabalho de equipa; (iv) abertura ao exterior; (v) capacidade de autorreflexão (p.1).

Citando Oliveira (1992, p.18), “a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências profissionais é atribuída, em parte, ao professor em formação, através de um processo de reflexão persistente e cuidada sobre a ação educativa”.

Para Zeichner (1993), esta reflexão é um processo que deverá ocorrer antes, depois e em certa medida durante a ação, pois têm conversas reflexivas com as situações que estão a ser vivenciadas enquadrando e resolvendo os problemas. Segundo o mesmo autor, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem. Para além destas, também a sinceridade deve fazer parte das atitudes de um professor que se propõe à reflexão.

Sendo assim, Dewey (1974) aponta três atitudes necessárias para a ação reflexiva dos professores, a fim de se tornarem responsáveis pelas suas aprendizagens: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. O professor tem de ter consciência do seu papel, assim como tem de saber quais as responsabilidades, metas e objetivos que persegue, pois só assim poderá planejar ações que o conduzam ao caminho por si escolhido.

Claro que o professor não pode nem deve estar constantemente a refletir sobre tudo. É, desta forma, necessário encontrar um equilíbrio entre a reflexão e a rotina. A *reflexão na ação e sobre a ação* (Schön, 2000) permitem ao professor teorizar as suas práticas, refletindo sobre elas no momento da ação, assim como depois desta, por forma a que posteriormente já não tenha de refletir na ação, apoiando-se nos seus saberes práticos de forma consciente: “Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor” (Zeichner, 1993).

Embora se verifique uma tendência, cada vez maior, para adotar o conceito de professor como prático reflexivo, na formação de professores e nos programas de desenvolvimento do pessoal dirigente, na análise da utilização do conceito podem apontar-se quatro características que comprometem o êxito do movimento reformista assumido: a primeira refere-se a uma melhor imitação das práticas construídas fora do seio da escola, desconsiderando a participação dos professores nessa construção; ligado a este aspeto aparece o segundo que diz respeito à limitação do processo reflexivo à consideração das capacidades e estratégias do ensino deixando de lado a definição dos objetivos do ensino. Já o terceiro aspeto trata da tendência de se centrar a reflexão dos professores somente na sua prática ou na dos seus alunos, desconsiderando as condições sociais de ensino que concorrem para o trabalho do professor em sala de aula; o último aspeto relaciona-se com o individualismo do professor no ato da reflexão, embora esta devesse ser encarada como uma prática social.

Diante deste quadro, onde a prática reflexiva muitas vezes se transforma numa *ilusão*, é preciso ter em conta de que “há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é, de tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos” (Zeichner, 1993, p. 25).

Um outro temor é quanto à excessiva confiança depositada nos professores, que se dizem reflexivos, portanto, portadores de inquestionáveis saberes. É pertinente procurar analisar as reflexões dos professores e não somente aceitá-las. Tem que se observar a natureza dessas práticas reflexivas e a sua qualidade.

A prática reflexiva deve, então, atender a três pressupostos fundamentais. O primeiro é de que a atenção do professor dirige-se tanto para a sua própria prática como também para as condições sociais externas em que ela ocorre; em segundo lugar, não podemos esquecer que a prática reflexiva é marcada por uma tendência democrática e emancipatória, onde se consideram importantes as decisões do professor no que diz respeito às questões que conduzam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula. Um último pressuposto é o compromisso com a reflexão, enquanto prática social, constituindo assim a construção coletiva da prática dos professores, visando a sustentabilidade do grupo e conduzindo assim a possíveis mudanças institucionais e sociais.

1.12. As Escolas Eficazes

Com intuito de aclarar qual o impacto que o funcionamento da escola enquanto instituição tinha sobre os resultados educativos, Coleman *et al.* (1966) e Jencks *et al.* (1972), referidos por Lima (2008, p. 52), levaram a cabo um conjunto de estudos empíricos. Nesta linha de estudos, as organizações escolares e os processos inerentes às mesmas passam a ser vistas como fator de influência dos resultados obtidos pelos alunos.

Lima (2008) remete-nos à reflexão sobre o tema “escolas eficazes”, com base num documento publicado nos anos 90: um estudo realizado por Sammons, Hillman e Mortimore (1995), e que aclarava as características comuns a escolas bem-sucedidas.

O mesmo autor refere que:

A revisão feita pelos autores (cerca de 160 estudos) apontou para um conjunto de, pelo menos, onze características que distinguiram (...) as escolas que “acrescentem valor” aos seus alunos.

Os autores alegam que os onze fatores que identificaram são genéricos, aplicando-se tanto ao ensino primário como às organizações do nível secundário. (p.191)

Os autores do relatório, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) alertam para o facto de a combinação e existência destes 11 fatores não resultarem, obrigatoriamente, numa escola bem sucedida. Para além disso, defendem ainda que estes não devem ser vistos como independentes.

Ávila de Lima (2008) expõe as principais características das escolas eficazes:

Quadro 2 – Características – chave das escolas eficazes

1. Liderança profissional	1.1. Firmeza e determinação 1.2. Abordagem participativa 1.3. Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	2.1. Unidade de propósitos 2.2. Consistência das práticas 2.3. Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	3.1. Uma atmosfera ordeira 3.2. Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	4.1. Maximização do tempo de aprendizagem 4.2. Ênfase académica 4.3. Focalização no sucesso
5. Ensino resolutivo	5.1. Organização eficiente 5.2. Propósitos claros 5.3. Aulas estruturadas 5.4. Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	6.1. Expectativas elevadas em relação a todos os atores 6.2. Comunicação das expectativas 6.3. Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	7.1. Disciplina clara e justa Feedback
8. Monitorização do progresso	8.1. Monitorização do desempenho dos alunos 8.2. Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	9.1. Aumento da autoestima dos alunos 9.2. Posições de responsabilidade 9.3. Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	10.1. Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	11.1. Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, p. 193).

Bush e Coleman (2000, referidos por Silva, 2010) expressam que o sucesso das instituições escolares se deve, muitas vezes, à atenção que os líderes das mesmas dedicam às questões educativas e pedagógicas, em detrimento da ênfase excessivo colocado em questões burocráticas e financeiras. (p.33)

Salientamos, desde já, o facto de os autores afirmarem que todos os estudos efetuados, em qualquer dos níveis de ensino, apontam a liderança como fator primordial

ao sucesso da escola. Gray (citado por Sammons, 1999, p. 195) afirma que “a importância da liderança do diretor da escola é uma das mensagens mais claras da pesquisa sobre a eficácia da escola”. O mesmo autor, citado por Lima (2008), esclarece a ideia de “nenhum estudo ter identificado uma escola eficaz que tivesse uma liderança fraca. Lima (2008) refere ainda que a literatura da área mostra que é possível a eficácia da escola estar associada a diferentes estilos de liderança: não se pode determinar, com base nesta literatura, um estilo de liderança que seja o mais adequado para todas as instituições; será necessário que cada diretor encontre o estilo e as estruturas mais apropriadas para a situação local em que se encontra inserido. (p.194)

Não obstante o supracitado, Sammons, Hillman e Montimore (1995, citados por Lima, 2008) afirmam que há três características consecutivamente ligadas às lideranças de sucesso:

- (i) a existência de propósitos firmes e de determinação
- (ii) o envolvimento do restante pessoal da escola na tomada de decisões
- (iii) exercício, pelo líder, de autoridade profissional no domínio dos processos de ensino e de aprendizagem.

Lima (2008) enuncia a importância de uma abordagem participativa na liderança das escolas, indicando, como traço distintivo:

a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da instituição e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de decisão. (p.95)

Esta mesma abordagem participativa está intimamente ligada à Visão e finalidades partilhadas. Sammons, Hillman e Montimore (1995) afirmam que a escola é tão mais eficaz quanto maior for a sua cultura colaborativa e quanto mais os seus docentes partilharem as ideias entre si e, com objetivos comuns, as colocarem em prática. Em escolas eficazes, esta unidade de propósitos ocorre com frequência pois são decididos, em conjunto, procedimentos comuns. Esta consistência nas práticas é distinguida por Rutter *et al.* (1979, citados por Lima, 2008), principalmente no que concerne à disciplina, pois as regras tornar-se-ão muito mais eficazes se forem aplicadas e vividas de forma congruente pelos diversos professores. Neste sentido, Lima (2008) indica a colegialidade e colaboração, a par de um ambiente de aprendizagem apelativo, como

primordiais às escolas eficazes e à existência da referida unidade de propósito. Rutter *et al.* (1979, citado por Lima, 2008), em estudos efetuados, mostrou que:

o sucesso dos alunos era maior nas instituições em que o pessoal docente sentia que as suas opiniões eram levadas a sério e tidas em conta pela direção da escola. (p. 199)

Montimore (1995, citado por Lima, 2008) alerta que:

este envolvimento é apenas uma das várias expressões que a colegialidade deve assumir: esta também requer um forte sentimento de comunidade entre docentes e discentes, sustentado em relações de respeito e apreciação mútua; e a partilha de ideias entre colegas, a observação recíproca de aulas, o feedback sobre as respetivas práticas e o trabalho conjunto para melhorar os processos de ensino. (p. 199)

A eficácia da escola tem como basilar a qualidade do ensino que se pratica na mesma. Partindo desta certeza, Lima (2008) aclara que a qualidade dos professores de determinada instituição é crucial à qualidade do ensino. No entanto, a qualidade do ensino está condicionada por alguns fatores, dois dos quais o autor enuncia:

- (i) situações em que professores de qualidade não desempenham um trabalho de acordo com o seu potencial;
- (ii) o reflexo que as metodologias selecionadas pelos professores têm nos níveis de aprendizagem dos alunos.

Sammons, Hillman e Montimore (1995, citados por Lima, 2008) defendem que ao analisar estudos sobre “escolas eficazes”, os pontos comuns são os quatro elementos daquilo que apelidam de “ensino resolutivo”:

- (i) organização eficiente
- (ii) propósitos claros
- (iii) aulas estruturadas
- (iii) práticas adaptativas. (p.203)

De acordo com Sammons, Hillman e Montimore (1995, citados por Lima, 2008), organizações aprendentes são escolas eficazes. As razões apresentadas para profunda similaridade, ou, podemos afirmar, igualdade, são:

por um lado os responsáveis diretivos e os docentes estão continuamente a aprender, a procurar manter-se atualizados e a aprofundar os seus

conhecimentos e competências; por outro, a aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, em vez de ser desenvolvida apenas por cada um, individualmente. (p.213)

Creemers (1997, p. 109) refere que, no passado, o conceito “eficácia das escolas” era muito limitado e resumia-se à constante de proporcionalidade dos alunos que transitavam do ensino primário ou do ensino secundário, ou ainda, meramente baseando-se nos resultados dos exames. Atualmente, esta ideia ainda não está completamente posta de lado, uma vez que os métodos a que se recorre para monitorizar as escolas ainda não nos dão uma visão clara do contributo desta para a educação e formação do aluno.

De acordo com Lima (2008, p. 31), ao recuarmos aos primeiros estudos sobre “eficácia das escolas”, relembramos Edmonds (1979, p.16) que defendia a aquisição de competências por parte de qualquer minoria étnica ou oriundo de famílias carenciadas em equidade com crianças provenientes de famílias de classe média/alta.

Para Senge (1990), as melhores equipas são organizações que aprendem, que formam um conjunto de indivíduos que melhoram, constantemente, sua capacidade de criar, e a verdadeira aprendizagem “está intimamente relacionada com o que significa ser humano” (p. 22). O mesmo autor, Senge (2008), afirma que organizações aprendentes são:

organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (p.37).

Printy, 2010, citado por Bolívar, 2012, assume a posição de que a direção de uma escola deve ser o derradeiro responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (p.47) Este último autor defende que a aposta deve ser numa administração mais horizontal e não a tradicional “de cima para baixo” caracterizada essencialmente pela burocracia e pela hierarquia. (p.47). Como grande obstáculo a este objetivo temos a cultura escolar estabelecida e o modo como a direção atua e é vista. Esta última encontra sérias dificuldades em promover a melhoria educativa e, em parte, tal é culpa da dificuldade de conseguir exercer uma liderança educativa. (Kruse e Louis, 2008) e (Darling-Hammond, 2001).

Bolívar (2012) relata a importância da direção não se limitar a assumir um papel administrativo. Alerta que, quanto isto acontece, “a responsabilidade sobre a

aprendizagem dos alunos fica diluída” (p. 48). O mesmo autor apela à importância do conceito Liderança para a Aprendizagem. Este conceito é resultado da trilogia liderança, aprendizagem e resultados, que se assume de importância central a uma direção escolar e ao sucesso de uma instituição.

Lima (2008) sintetiza que no decorrer da evolução nas abordagens de investigação, o conceito de “escola eficaz” acaba por ser entendido por “instituição cujos alunos progridem mais do que seria esperado, face às características que apresentam à entrada para o estabelecimento de ensino”. (p. 52)

Sammons, Hillman e Montimore (1995) interpretam a escola eficaz como uma instituição que “adiciona valor extra” aos resultados obtidos pelos alunos, comparativamente a organizações com alunos de contextos sociais similares (p.52)

Conceito emergente é também o de comunidade de aprendizagem profissional. Hord, Roussin e Sommers (2010, citados por Silva, 2012) apontam que uma comunidade de aprendizagem profissional engloba as seguintes particularidades: (i) a partilha de valores e visão dos participantes; (ii) o desenvolvimento de uma liderança partilhada e apoiada que a todos envolve na tomada de decisão acerca do trabalho da comunidade; (iii) as condições estruturais, físicas e logísticas que suportam as operações da comunidade; (iv) as condições de relação, as atitudes e perspetivas humanas, e uma visão que todos partilham com todos; (v) o apoio que os pares dão a cada um e o feedback daquilo que observam. (p. 27)

CAPÍTULO 2 — METODOLOGIA

2.1. Tema

Neste capítulo apresentamos a investigação que desenvolvemos num estudo que visa conhecer e analisar a relação estabelecida entre supervisor escolar e professores no quotidiano das escolas, identificando as implicações da liderança ao nível dos resultados organizacionais e de acordo com as funções de coordenação, apoio e decisão do supervisor escolar

2.2. Investigação qualitativa

O presente trabalho apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, uma vez que este tipo de investigação dá mais ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido, na realidade onde se inserem.

Tal como refere Afonso (2005), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.” (p.14)

A investigação qualitativa ocupa-se preferencialmente dos estudos dos processos – casos dirigidos a estudos em profundidade -, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos observados.

Existindo diferentes técnicas de recolha de dados que podem servir para instrumentar as investigações qualitativas, consideramos os três grupos propostos por De Bruyne *et al.* (que designam por “modos” de recolha de dados: o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante, e a análise documental.

2.3. Participantes no estudo

Escolhemos como informador-chave, uma pessoa, que pela sua experiência na área da gestão escolar e da supervisão consideramos fundamentais os seus depoimentos para o objetivo do estudo. A análise documental incidirá em Fichas de Registo de Observação de Aulas, com o intuito de aclarar alguns conceitos-chave, tais como:

- (i) relações interpessoais
- (ii) motivação
- (iii) supervisão
- (iv) liderança
- (v) resultados escolares

Os inquiridos escolhidos são oito professores dessa mesma escola que, estando já há algum tempo a exercer estas funções, se tornam igualmente necessários para a concretização do nosso objetivo.

2.3.1. Perfil dos inquiridos

A amostra compreendeu 8 docentes do centro educativo. A seleção da amostra teve por base algumas características a que demos primordial importância, tais como: experiência profissional, área de formação, idade e formação contínua.

Abaixo, apresentamos uma síntese da caracterização dos inquiridos.

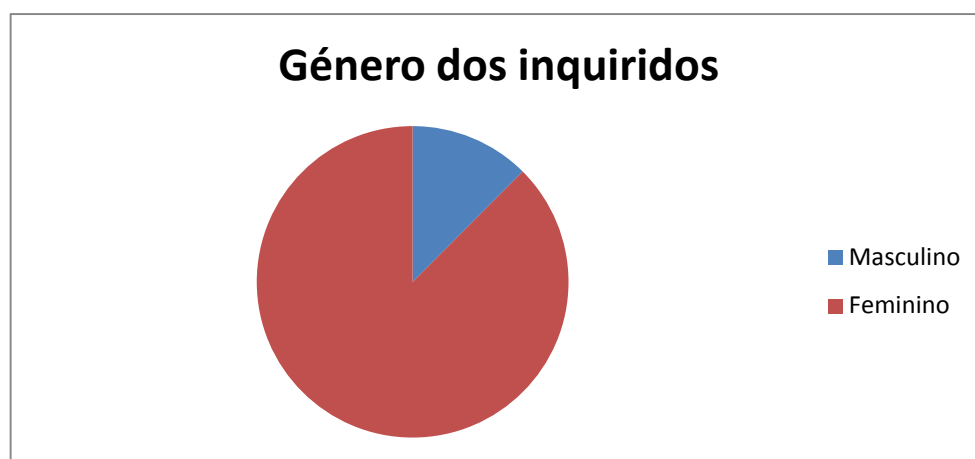


Figura 3 – Género dos inquiridos

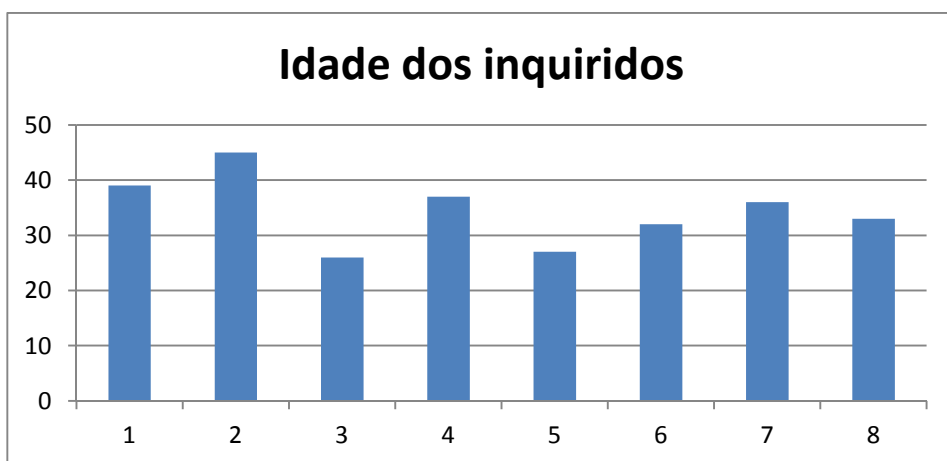


Figura 4 – Idade dos inquiridos

2.3.2. Perfil do entrevistado

A entrevista foi realizada a um diretor com funções de supervisão. Em seguida, apresentaremos a caracterização socioprofissional do mesmo, um perfil a partir dos indicadores: habilitação académica, especialização, tempo de serviço, tempo de serviço enquanto diretor e idade.

Quadro 3 – Características do entrevistado

Código	Nacionalidade	Habilitações Literárias	Especialização	Tempo de serviço	Tempo de serviço enquanto diretor	Idade
E	Portuguesa	Licenciatura	Pós-Graduação	28	5	47

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Com a realização deste estudo procuramos conhecer o processo de liderança do supervisor escolar nesta instituição sendo deste modo necessário compreender e analisar de que forma os vários atores educativos intervêm nesse processo, quais as suas orientações, perceções, obstáculos encontrados e facilitadores. Assim, através da recolha de dados iremos procurar dar resposta às questões da nossa investigação.

Erickson (1986, citado em Hébert e Boutin, 1994) comenta:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão constituídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (p. 107)

Sobre o conceito “dados”, Bogdan e Biklen (1994) defendem que se referem “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (p. 149).

Neste estudo, faremos uma observação, uma entrevista que posteriormente será transcrita, realizaremos inquéritos e analisaremos um documento. O nosso objetivo será retirar de todo este material dados substantivos e factuais.

Indo de encontro ao objetivo do trabalho, haverá todo o interesse em seleccionar fontes de dados que, de algum modo, contribuam para valorizar questões tais como:

- (i) tipo de atuação do supervisor;
- (ii) capacidade de comunicação;
- (iii) capacidade de motivação;
- (iv) envolver a comunidade educativa no processo decisional;
- (v) liderança pedagógica;
- (vi) visão da organização educativa.

2.5. Apresentação dos instrumentos de recolha de dados

Neste tipo de estudos qualitativos, utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados que se completam entre si, sendo a observação e a entrevista um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (Ludke & André, 1986, p.3), assim como o recurso aos inquéritos.

A integração de todas estas técnicas destina-se a permitir a verificação dos dados, a fornecer uma perspetiva compreensiva do estudo e a compensar limitações de cada um dos instrumentos (Denzin, 1978 & Palton, 1990), citados por Taylor e Bogdan (1984, pp. 91-92).

A informação para o presente estudo será recolhida através de: análise de fichas de registo de observação de aulas, realização de uma entrevista e de inquéritos a professores.

2.5.1. A entrevista

Para o presente estudo, será, entre outras, utilizada a técnica da entrevista, neste caso a entrevista semiestruturada. A seleção do entrevistado foi feita tendo em conta que é alguém que nos possibilitar a obtenção de dados que concorram para o objetivo do estudo. Trata-se de um supervisor escolar que possui conhecimentos, experiência e alguma formação no campo da supervisão escolar e da liderança.

A entrevista decorreu no espaço escolar onde exerce funções, em data e hora a combinar. Ainda de salientar que, com autorização do entrevistado, foi utilizado um gravador para a gravação da entrevista.

A entrevista, como arte e técnica, é uma forma de interação com o entrevistado, em que se consegue revelar as suas opiniões, tentando que o faça com sinceridade e de uma forma natural. O entrevistador deverá saber introduzir as perguntas no momento adequado, facto que se aprende e se treina, dado que está subjacente a possíveis qualidades inatas que fazem de algumas pessoas bons entrevistadores, uma planificação e exercitação de habilidades que contribuem para o seu sucesso.

A entrevista pode ser utilizada para permitir a recolha de informação sobre variados assuntos e em vários momentos. Estrela (1986) refere que “ a finalidade das entrevistas (...) consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p. 308).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que “ a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Este momento de comunicação fornece não só respostas, como ainda possibilita ver a forma como determinada resposta é dada.

A preparação da entrevista requer determinados procedimentos.

Peres (1999) considera oportuno analisar os fatores que possibilitam o emprego desta técnica defendendo que um bom entrevistador deve criar um clima favorável a que o entrevistador se sinta à vontade.

Por seu turno, Bell (1997) sugere que “os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano (...) a linguagem (...) compreensível para todos os entrevistados” (p. 119)

Bogdan e Biklen (1994) reforçam a mesma ideia: “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p.135).

Segundo Estrela (1986), uma entrevista estrutura-se a partir da formulação clara e sintética do tema, definição de objetivos gerais, definição de objetivos específicos e previsão de pontos a abordar ao longo da entrevista (p. 354).

Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada por parecer mais adequada neste contexto e por permitir maior segurança ao investigador. Esta foi conduzida através de um guião onde se encontram algumas questões gerais que vão sendo exploradas mediante as respostas dadas pelo entrevistado.

Na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planeado.

As entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas, de acordo com Quivy *et al.*, 2003), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes.

Entre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas, contam-se as seguintes:

- (i) A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas);
- (ii) A possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- (iii) É geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos. (p. 319)

Na construção do guião da entrevista tivemos em consideração os seguintes objetivos:

- (i) Conhecer o percurso formativo do entrevistado
- (ii) Identificar quais as competências essenciais ao nível das relações interpessoais em contexto escolar.
- (iii) Conhecer quais as estratégias de motivação utilizadas pelo supervisor.
- (iv) Aferir a implicação da liderança ao nível dos resultados organizacionais.
- (v) Conhecer por que princípios de pauta o líder.
- (vi) Identificar principais etapas do processo decisório.
- (vii) Definir funções de apoio desempenhadas pelo supervisor escolar.
- (viii) Esclarecer como é feito o processo de supervisão. (p. 325)

Antes de proceder à realização da entrevista, o guião foi validado por um diretor de uma escola do 1.º CEB. Tal validação visou aferir não só a pertinência das questões, como também a clareza e sentido das mesmas.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, que tinha como objetivo geral perceber como é que o diretor exercia a liderança simultaneamente à sua função supervisora.

A realização da entrevista ocorreu durante o mês de fevereiro de 2012, tendo a mesma durado cerca de quarenta minutos. Esta iniciou-se com um pedido de autorização de gravação tendo sido garantido o anonimato da mesma.

Seguidamente, fizemos a transcrição integral e atribuímos um código (unidade de contexto) à entrevista.

Após a transcrição, destruimos a gravação e procedemos à análise de conteúdo das respostas do entrevistado.

2.5.2. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento que é utilizado para recolher informações qualitativas. Fernando (1989) citado em Peres (1999) afirma que “o questionário ocupa um lugar preciso no processo global da investigação. Deve construir-se depois de ter escolhido os temas de investigação, de ter explicitado os seus objetos e de ter redigido as perguntas que se vão realizar” (p.300)

Ghiglione e Matalon (1992, citados em Peres, 1999) comentam acerca do questionário:

é um instrumento rigorosamente standardizando, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. (p.301)

Peres (1999) diz que “o tempo gasto na preparação da investigação é tempo ganho na análise e apuramento dos resultados” (p. 301).

A preparação de um inquérito passa por várias fases: a escolha dos temas, redação das perguntas e validade do instrumento. Deste modo, será necessário recorrer ao objetivo do trabalho para, sobre este, formular as questões mais pertinentes ao alcance desse mesmo objetivo. Seguidamente, deverá anotar-se as possíveis questões a elaborar, para mais tarde decidir a sequência cronológica das mesmas.

Com o objetivo de proceder à recolha de dados e respeitando a metodologia de investigação qualitativa, foram concebidos um guião da entrevista e um guião do inquérito por questionário.

Os inquiridos foram oito professores que exercem funções numa escola particular da grande Lisboa. Têm já alguns anos de experiência e já tiveram diferentes lideranças no estabelecimento de ensino em causa.

2.5.3. Análise de documentos

Segundo Bell (1993), trata-se de uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano. Pode apresentar-se sob uma multiplicidade de formas, como: fotografia, filme, diapositivo e impressa (a forma mais comum).

De acordo com Flores (1994), os documentos são fontes de dados para o investigador. A sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

O processo de análise de documentos passa por duas fases:

1 – Recolha de documentos

2 – Análise de conteúdo

Na primeira fase, há que localizar os documentos, nas mais variadas fontes: Institutos Nacionais de Estatística, bibliotecas, arquivos e bancos de dados, atas de reuniões, jornais de escola, documentos produzidos pelo professor e/ou documentos produzidos pelos alunos.

Quanto à natureza dos dados documentais, estes podem emergir de fontes primárias ou fontes secundárias.

Acerca das fontes primárias, Cohen & Manion (1994) escrevem que são “documentos produzidos durante o período da investigação (atas de reuniões, biografias,...)”

As fontes secundárias são “interpretações de eventos do período em estudo, baseadas nas fontes primárias (enciclopédias, manuais escolares, ...)

No processo de recolha de documentos há que ter em atenção a seleção dos mesmos, não incluindo demasiadas fontes deliberadas nem selecionando documentos com base na forma como estes apoiam o ponto de vista do investigador, e a análise crítica dos mesmos, quer através da crítica externa que “procura saber se um documento é genuíno, isto é, se não foi forjado e se é autêntico, isto é, se pretende ser e se é verdade o que se diz” (Bell, 1993, p. 108), quer através da crítica interna que, segundo o mesmo autor, “confirma a credibilidade do autor do documento (Quem o produziu? Com que finalidade?).

Bell (1993) defende que procurar a validade e a fiabilidade da análise documental passa por perceber que tudo é questionável.

Após a seleção e recolha de documentos, o investigador passará então à análise de conteúdo,

“Conjunto de procedimentos que têm como objetivo produzir um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado” (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Deste modo, Miles e Huberman (1984, citados em Flores, 1994) organizam a análise de conteúdo em três conjuntos de tarefas:

(i) Redução dos dados

(ii) Apresentação dos dados

(iii) Conclusões

Na primeira tarefa, Redução dos Dados, faz-se a separação em unidades dos elementos manipuláveis (frase ou parágrafo) (Cohen & Manion, 1994). Seguidamente faz-se a categorização, cujo objetivo é encontrar componentes temáticas que permitam classificar as unidades numa determinada categoria. Segundo Flores (1994), entende-se por categorias, situações e contextos, atividades e acontecimentos, relações entre pessoas, comportamentos, opiniões, ...

As categorias podem ainda definir-se:

- (i) a priori, de acordo com as questões e hipóteses que orientam a investigação (paradigma positivista)
- (ii) a posteriori, a partir dos próprios dados obtidos (paradigma interpretativo).

Segundo o mesmo autor, a codificação consiste na operação concreta na qual se coloca em cada unidade estabelecida um determinado código próprio da categoria em que se inclui.

No que concerne à apresentação dos dados, Flores (1994) refere que esta pode fazer-se de múltiplas formas, tudo depende do objetivo que o investigador pretenda com eles.

- (i) análise que recorre à quantificação
- (ii) análise qualitativa

Na última tarefa, as conclusões:

As tarefas anteriores permitem fazer afirmações que progressivamente avançam desde o descritivo ao explicativo e desde o concreto ao abstrato.

As categorias obtidas no processo de redução dos dados são, em si mesmas, conclusões do estudo.

2.8.1. Vantagens e Desvantagens de análise de documentos

Vantagens:

- (i) Permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2003)
- (ii) Os documentos, geralmente, podem obter-se gratuitamente e a baixo custo (Igea *et al.*, 1995)

- (iii) Os documentos proporcionam informações sobre ocorrências passadas que não se observaram ou a que não se assistiu (Igea *et al.*, 1995)

Limitações:

- (i) Nem sempre é possível o acesso aos documentos (Quivy & Campenhoudt, 2003)
- (ii) Os documentos não contêm toda a informação detalhada (Igea *et al.*, 1995)
- (iii) Os documentos podem ter sido forjados, alterados ou falseados (Igea *et al.*, 1995)

Acerca da seleção e da apropriação do método de recolha e de análise de dados, Quivy e Campenhoudt (2003) esclarecem que:

Apenas conhecemos um método de recolha e análise de dados depois de o termos experimentado por nós próprios. Antes de escolhermos um é, portanto, indispensável assegurarmo-nos, junto dos investigadores que o dominem bem, da sua pertinência em relação aos objetivos específicos de cada trabalho, às suas hipóteses e aos recursos que dispomos. (p.186)

Com o objetivo de aclarar e atestar a atuação profissional do supervisor escolar na sua relação profissional com os professores no quotidiano destes, foram analisados registos de observação de aulas, tendo em atenção palavras-chave como: liderança; resultados escolares; motivação; relações interpessoais e supervisão.

Realizámos a análise e a interpretação dos dados, advindos da apresentação dos resultados obtidos através da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Estes últimos, conforme refere Afonso (2005):

são organizados e apresentados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global.” (p. 116)

Por esta análise, tomámos as unidades relacionadas com o capítulo da Revisão da Literatura e que nos permitem agora confrontar os dados obtidos com as conceções teóricas. Deste modo, e indo de encontro ao referido por Strauss e Corbin, (1989,

citados por Afonso, 2005), percorremos três abordagens à construção interpretativa: descrição, estruturação conceptual e teorização.

Ao longo deste processo interpretativo, criámos categorias de codificação que, como mencionam Bodgan e Biklen (1994):

o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. (p.221)

O sistema de codificação que a seguir apresentamos assume extrema importância e envolveu vários passos. Como mencionam Bodgan e Biklen (1994):

o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. (p.221)

Os dados foram obtidos através da realização dos inquéritos por questionário, da entrevista e da análise documental, e, seguidamente, foram classificados e organizados procedendo-se ao esclarecimento de categorias e, na maioria dos casos, subcategorias. Passaremos então à análise e interpretação dos dados de acordo com categorização apresentada no Anexo 6.

2.6. Análise e tratamento de dados

Os procedimentos utilizados na recolha, análise e tratamento dos dados tiveram por base a metodologia qualitativa Bogdan & Biklen (1994). Patton (1990) refere que a análise e o tratamento de dados qualitativos constituem um processo muito rigoroso e para o qual é necessária muita dedicação.

Após a recolha de todos os inquéritos por questionário e sua respetiva codificação, as diferentes afirmações de opinião foram organizadas em quadros, grelhas e gráficos que possibilitam a leitura resumida de todos os elementos selecionados.

Yin (2005) adianta que ao fazermos a triangulação dos dados estamos proporcionalmente a aumentar a validade e o rigor da investigação em causa.

Afonso (2005) refere que:

A recolha de dados consiste apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento destes dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação. (p.111)

No quadro seguinte (quadro 4), podemos observar a designação dos códigos que foram por nós atribuídos aos dados recolhidos, consultados e tratados:

Quadro 4 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Código	Designação
E	Entrevista
I ₁ , até I ₈	Inquéritos
O	Observação
D ₁ a D ₇	Documentos consultados
UR	Unidade de Registo
UC	Unidade de Contexto
D - Registos de observação de aulas dos docentes	

A entrevista foi realizada à diretora do estabelecimento de ensino onde o estudo foi realizado.

O quadro 5, abaixo apresentado, inclui os códigos atribuídos a cada um dos inquiridos, as suas idades, tempo de serviço, género, habilitações literárias e categoria/ funções desempenhadas na qualidade de entrevistados.

Quadro 5 – Categorização dos inquiridos

Código do Inquirido	Idade	Género		Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Categoria
		Masculino	Feminino			
I ₁	39		X	Mestrado	15	Educadora de Infância
I ₂	45		X	Mestrado	22	Prof. do 1.º Ciclo E. B.
I ₃	26		X	Licenciatura	3	Prof. do 1.º Ciclo E. B.
I ₄	37		X	Mestrado	12	Prof. do 1.º Ciclo E. B.

I ₅	27		X	Licenciatura	5	Educadora de Infância
I ₆	32		X	Licenciatura	7	Prof. do 1.º Ciclo E. B.
I ₇	36		X	Licenciatura	9	Prof. do 1.º Ciclo E. B.
I ₈	33	X		Mestrado	5	Prof. do 1.º Ciclo E. B.

No capítulo seguinte, Apresentação e Análise de Dados, iniciaremos com uma breve caracterização da amostra, descrevendo, sucintamente o âmbito de pesquisa. Em seguida, daremos início à apresentação de dados empíricos oriundos do inquérito por questionário, seguindo-se os dados oriundos da entrevista, assim como os dados da análise documental. Simultaneamente, interpretaremos os dados, através de triangulação e de confronto com teorias, conceitos e autores.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

3.1. Âmbito da pesquisa

Para caracterizar o âmbito da pesquisa, analisámos a informação existente em documentos, com o objetivo de obtermos dados relevantes que permitissem a definição e caracterização do campo e do alvo da nossa investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994), e uma vez que este estudo se enquadra no modelo de investigação qualitativa, a fonte direta de dados deve ser o ambiente natural onde o investigador é o principal instrumento. A investigação deve ser descritiva, deve ser dada maior ênfase ao processo do que aos resultados e os factos devem ser analisados de forma indutiva, de forma a caracterizar a realidade do campo e do alvo. (pp.47-51)

É no campo de ação do nosso estudo que decorre a investigação e é também onde se obtêm os dados. Bogdan e Biklen (1994) definem campo como “locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo este ambiente natural, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores.” (p. 113) Assim, o campo da nossa investigação é a realidade organizacional da instituição de educação e do centro educativo, que será descrita neste capítulo.

3.1.1. Campo de estudo

Este estudo tem como campo uma instituição educativa na área metropolitana de Lisboa, a qual passaremos a fazer o seu retrato.

3.1.2. Os protagonistas do estudo

Uma vez que este estudo visa analisar e retrata o desempenho do supervisor enquanto líder, a escolha dos protagonistas relacionou-se com o facto de os mesmos trabalharem no mesmo local e serem alvos da referida liderança e ação supervisora, sendo o seu ambiente natural, tal como nos dizem Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados da investigação qualitativa que pretendemos realizar.

Assim, e sendo o alvo do nosso estudo o processo de liderança do supervisor escolar nesta instituição, há que ter em conta o modo como estão organizados os órgãos diretivos instituição, bem como respetivas funções.

Os protagonistas têm idades compreendidas entre os vinte e cinco e os cinquenta e cinco anos de idade e possuem entre um a trinta e três anos de serviço. Relativamente às habilitações académicas, estes educadores e professores possuem todos o grau de licenciatura em Educação de Infância ou Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, respetivamente, e a grande maioria encontra-se a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, ou já concluiu o mesmo.

Assim, o corpo docente do centro educativo é composto por dezanove docentes, sendo este maioritariamente feminino. Relativamente ao cargo e funções desempenhadas pelos elementos do corpo docente, este é constituído por uma diretora, responsável pela gestão e coordenação pedagógica, seis educadoras de infância, oito professores do ensino básico 1.º ciclo, responsáveis pela docência dos vários grupos e anos, respetivamente, e ainda uma educadora e três professoras que exercem as funções de apoio educativo, lecionam as aulas de expressões e são também responsáveis pela dinamização da biblioteca.

Todos os elementos do corpo docente estão envolvidos na dinâmica organizacional e pedagógica do centro educativo, no sentido de uma intervenção de sucesso, objetivando a melhoria do ato educativo num caminho de mudança e assumindo a escola como um espaço de educação, de valores morais e de cidadania.

Observa-se, nesta equipa, entre os elementos do corpo docente, um espírito de equipa e de entreajuda, reforçado por um sentimento de partilha e cumplicidade.

3.1.3. Caracterização do Campo

O Centro Educativo é uma escola pertencentes a uma Instituição de Educação, que constitui uma Associação. Está situado no concelho e distrito de Lisboa. O estado de

conservação do imóvel é razoável, considerando a sua idade e os trabalhos de recuperação e melhoramento que tem vindo a sofrer nos últimos anos.

Os dois módulos que atualmente fazem parte da escola são constituídos no seu conjunto por doze salas de aula, um salão, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala multiusos, um ginásio, uma sala de professores, uma secretaria, um gabinete de direção, um gabinete médico, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma arrecadação, um vestíbulo, cinco zonas de casa de banho para crianças, quatro zonas de casas de banho para adultos e dois espaços exteriores de recreio. A escola encontra-se localizada numa zona urbana, nomeadamente numa avenida, que possui diversos tipos de serviços, ligados a diferentes áreas da atividade económica e educacional. Assim, nesta avenida podemos encontrar o pequeno comércio tradicional, bancos, escritórios, uma instituição para crianças portadoras de deficiência, uma escola secundária, uma escola superior de educação e um museu.

3.2. Dados oriundos do inquérito por questionário

3.2.1. Categoria “Competências desejáveis a um líder educativo”

A categoria “Competências desejáveis a um líder educativo” engloba sete subcategorias: (i) Autoconfiança; (ii) Carisma; (iii) Gestor de conflitos; (iv) Promotor de boas relações; (v) Comunicador entusiasmante; (vi) Assertividade; (vii) Confiança.

Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquéritos por questionário (Quadro 6), verificamos a ênfase colocada na capacidade de um supervisor ser assertivo: “ (...)“É essencial, um líder saber afirmar-se sem violar os direitos dos outros.” (...) ” (UR008, I₅), “ (...) Deverá de ter comportamentos tais como: partilha, cooperação, respeito e ajuda para melhor orientar os seus colaboradores promovendo assim qualidade na organização (...) ” (UR016, I₈).

Constatamos ainda que, a par da importância que os inquiridos atribuem à referida competência, indicam a capacidade de gestão de conflitos como igualmente importante: “(...) permitir sempre a crítica construtiva a reflexão, a divergência de opiniões, gerindo

de forma consensual, os conflitos que possam surgir (...) ” (UR003, I₁), chegando mesmo um dos inquiridos a justificar a escolha: “ (...) pois é um meio onde há lugar para várias opiniões, que por sua vez dão origem a vários conflitos (...) ” (UR010, I₆), assim sendo o supervisor deve “ (...) Ter a capacidade de saber gerir os conflitos da melhor forma promovendo um bom clima organizacional (...)”(UR015, I₈).

A análise de dados mostra-nos também a importância que os inquiridos atribuem à “confiança”: “ (...) Deverá ser uma pessoa que revele confiança aos outros para que todo o processo se desenvolva num ambiente de respeito e de verdade (...) ” (UR005, I₂), não só tomando o supervisor como alguém em que o grupo confie: “ (...) Tem de inspirar confiança, só assim é que pode guiar o grupo (...) ” (UR006, I₃), como também em alguém capaz de estimular a confiança entre os elementos do grupo: “(...) Deve fomentar a confiança entre todos para que se viva num ambiente de verdade (...) ” (UR011, I₆).

A capacidade demonstrada pelo supervisor enquanto comunicador entusiasmante é referida pelos inquiridos como essencial para: “ (...) estabelecer uma comunicação eficaz a fim de poder exprimir as suas opiniões e/ou sentimentos aos seus colaboradores para assim poderem desempenhar melhor as suas funções (...)” (UR014, I₈), para “ (...) perceber as opiniões e os sentimentos dos seus colaboradores (...) ” (UR001, I₁). Em suma, refere um inquirido, o supervisor “ (...) deve comunicar com entusiasmo de modo a transmitir confiança aos seus trabalhadores (...) ” (UR007, I₄). Fonseca (2000) enuncia a comunicação, a par da informação como fator essencial à decisão.

Seguidamente, e relativamente às competências do supervisor, dois inquiridos defendem que este deve ser “promotor de boas relações” “ (...) de forma a estimular o seu grupo de trabalho e a criar um espírito de equipa e de entreajuda (...)” (UR002, I₁). Chiavenato (2003) chama a atenção para a influência da liderança em relação ao comportamento das pessoas. Também Tavares e Alarcão (2003) entendem que é necessário estabelecer um bom clima afetivo-relacional numa atmosfera de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e supervisionado.

Um dos inquiridos refere que a autoconfiança é basilar às funções do supervisor “ (...) porque se um líder não tem confiança nele próprio não vai conseguir transmitir

confiança aos outros (...)"(UR009, I₅). Também o carisma é referido por um inquirido e, aliando o supervisor ao fator liderança, defende que o supervisor é um “ (...) líder capaz de influenciar os outros, bem como de inspirar entusiasmo e adesão às suas ideias (...) ” (UR013, I₇). Esta capacidade de inspirar e de motivar os seguidores a alcançarem resultados superiores aos inicialmente planeados e a obterem recompensas internas é referida por Gibson (2006, p. 355) como traços essenciais aos líderes. A par da mesma, surge a capacidade de incutir um senso de valor, respeito e orgulho e de articular uma visão;

Quadro 6 – Categoria: Competências desejáveis a um líder educativo

Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de Contexto
Autoconfiança	“Porque se um líder não tem confiança nele próprio não vai conseguir transmitir confiança aos outros.” (UR009)	I ₅
Carisma	“Líder capaz de influenciar os outros, bem como de inspirar entusiasmo e adesão às suas ideias.” (UR013)	I ₇
Gestor de conflitos	“Permitir sempre a crítica construtiva a reflexão, a divergência de opiniões, gerindo de forma consensual, os conflitos que possam surgir.” (UR003)	I ₁
	“O líder deverá saber geri-los de forma eficaz.” (UR004)	I ₂
	“Pois é um meio onde há lugar para várias opiniões, que por sua vez dão origem a vários conflitos.” (UR010)	I ₆
	“Ter a capacidade de saber gerir os conflitos da melhor forma promovendo um bom clima organizacional”. (UR015)	I ₈
Promotor de boas relações	“De forma a estimular o seu grupo de trabalho, a criar um espírito de equipa e de entreajuda.” (UR002)	I ₁
Comunicador entusiasmante	“Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, de forma a perceber as opiniões e os sentimentos dos seus colaboradores” (UR001)	I ₁
	“Deve comunicar com entusiasmo de modo a transmitir confiança aos seus trabalhadores.” (UR007)	I ₄
	“Estabelecer uma comunicação eficaz a fim de poder exprimir as suas opiniões e/ou sentimentos aos seus colaboradores para assim poderem desempenhar melhor as suas funções.” (UR014)	I ₈
Assertividade	“É essencial, um líder saber afirmar-se sem violar os direitos dos outros.” (UR008)	I ₅
	“É essencial um conjunto de atitudes e comportamentos que permitam ao indivíduo afirmar-se social e profissionalmente sem, no entanto, violar os direitos dos outros” (UR012)	I ₇
	“Deverá de ter comportamentos tais como: partilha, cooperação, respeito e ajuda para melhor orientar os seus colaboradores promovendo assim qualidade na organização.” (UR016)	I ₈

Confiança	“Deverá ser uma pessoa que revele confiança aos outros para que todo o processo se desenvolva num ambiente de respeito e de verdade.” (UR005)	I ₂
	“Tem de inspirar confiança, só assim é que pode guiar o grupo” (UR006)	I ₃
	“Deve fomentar a confiança entre todos para que se viva num ambiente de verdade” (UR011)	I ₆

Na figura abaixo, podemos constatar, claramente, a importância dada a determinadas competências de um líder educativo: a capacidade de gerir e resolver conflitos, a predominância a assertividade no seu quotidiano e na sua atuação, e a confiança que deve existir, reciprocamente, entre os docentes e o líder.

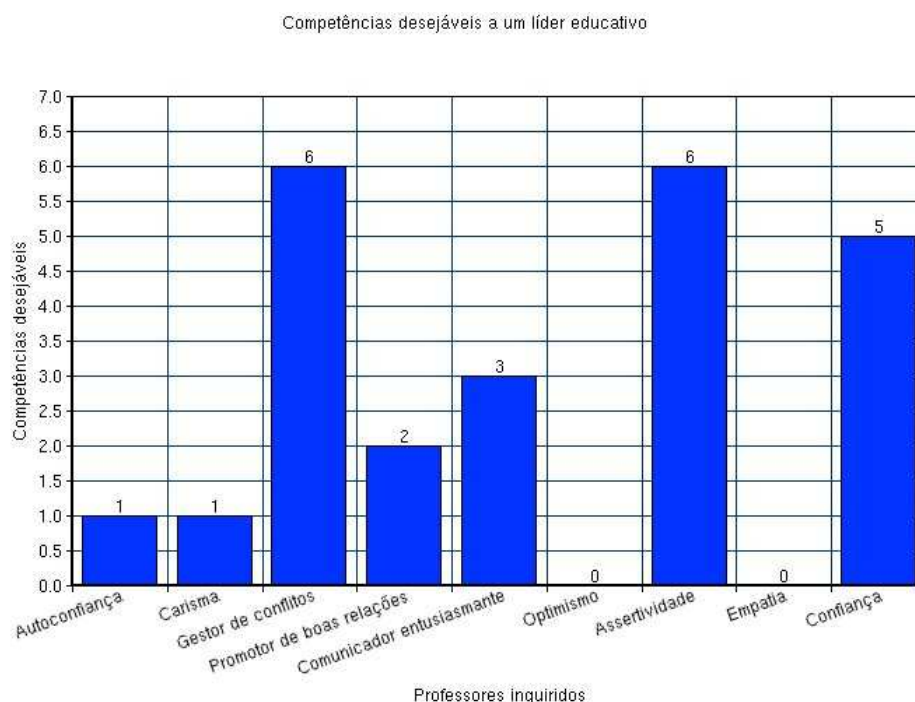


Figura 5 – Competências desejáveis a líder educativo

3.2.2. Categoria “Implicações da liderança ao nível dos resultados de uma organização”.

A categoria “Implicações da liderança ao nível dos resultados de uma organização” engloba quatro subcategorias: (i) Fomentar trabalho em conjunto; (ii) Relações interpessoais; (iii) Liderança; (iv) Clima organizacional.

Quadro 7 – Categoria: Implicações da liderança ao nível dos resultados de uma organização

Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de Contexto
Fomentar trabalho em conjunto	“Os resultados de uma organização serão indiscutivelmente melhores quando a liderança contribui para uma dinâmica organizacional que fomenta a capacidade de aprender de forma conjunta, partilhada” (UR017)	I ₁
	“O melhoramento escolar só é possível através de uma colaboração estreita, contínua e de uma aprendizagem em equipa que favoreça o diálogo e a discussão” (UR018)	I ₁
Relações interpessoais	“Trabalhar tendo como líder alguém que promova as boas relações humanas e sociais, favorece o sucesso do centro educativo” (UR020)	I ₂
	“Se este conseguir envolver todos os seus colaboradores de forma positiva, promovendo a boa relação interpessoal, a organização vai conseguir alcançar os objetivos que pretende.” (UR027)	I ₈
	“Um bom líder é fundamental para orientar uma equipa de trabalho, que lida não só com o conhecimento, como também com educação e relações humanas.” (UR024)	I ₆
Liderança	“Uma boa liderança é fundamental para a vida de uma organização na medida em que é ela o motor da mesma. (UR021)	I ₃
	“Um bom líder que exerce uma boa liderança no dia a dia, irá obter bons resultados na sua organização, bem como nos seus colaboradores.” (UR022)	I ₄
	“O comportamento dos elementos de uma organização é influenciado através do líder.” (UR026)	I ₈
	“Uma forte liderança, com objetivos bem definidos, um líder consciente dos pontos fracos e pontos fortes da sua organização, com capacidade de assertividade, confiança e carisma, consegue criar um ambiente confortável dentro da organização, e faz com que os resultados da mesma sejam ampliados.” (UR025)	I ₇
	“Um bom líder promove o sucesso de todas as áreas do centro educativo” (UR019)	I ₂
Clima organizacional	“O resultado de uma organização vai depender do tipo de liderança que essa mesma organização tem. Um bom líder tem de ser equilibrado e criar um bom clima de trabalho para obter bons resultados na sua organização.” (UR023)	I ₅

Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquiridos por questionário (Quadro7), denotamos que, à questão “Considera que a liderança tem implicações ao nível dos resultados de uma organização?”, todos os inquiridos responderam afirmativamente, não deixando margem para qualquer dúvida. Assim, seguindo esta linha de resposta, constatamos que a capacidade de fomentar o trabalho em conjunto é referida pelos inquiridos como essencial ao fim pretendido: os bons resultados da organização. I₁,

(UR017) afirma que “os resultados de uma organização serão indiscutivelmente melhores quando a liderança contribui para uma dinâmica organizacional que fomenta a capacidade de aprender de forma conjunta, partilhada”. O mesmo inquirido defende que “o melhoramento escolar só é possível através de uma colaboração estreita, contínua e de uma aprendizagem em equipa que favoreça o diálogo e a discussão” (UR018).

Igual ênfase é dada às relações interpessoais e à capacidade demonstrada pelo líder de, em seu torno, cultivar interações empáticas proporcionadoras de um bom clima de trabalho. I₂ acredita que “trabalhar tendo como líder alguém que promova as boas relações humanas e sociais, favorece o sucesso do centro educativo” (UR020). Também I₈ reforça a ideia de dependência relações/resultados, referindo que “se este conseguir envolver todos os seus colaboradores de forma positiva, promovendo a boa relação interpessoal, a organização vai conseguir alcançar os objetivos que pretende.” (UR027).

I₆ sustenta esta mesma ideia referindo que “um bom líder é fundamental para orientar uma equipa de trabalho, que lida não só com o conhecimento, como também com educação e relações humanas.” (UR024).

No que concerne ao impacto que as relações podem ter nos resultados de uma organização, Jesuíno (2005) refere que estas constituem o fator mais importante na influência potencial do líder sobre a situação.

Gibson *et al.* (2006) remetem-nos igualmente para a importância de personificar os valores do grupo do seu conjunto, dando-nos outras referências basilares ao papel de líder, nomeadamente, a capacidade de intervir e contribuir para o cumprimento das metas do grupo, e auxiliar o mesmo de modo a que estes satisfaçam as suas necessidades e alcancem os objetivos, fomentando, desta forma, o trabalho em conjunto.

Relativamente à subcategoria “Liderança”, os inquiridos manifestaram que “uma boa liderança é fundamental para a vida de uma organização na medida em que é ela o motor da mesma.” (UR021) I₃ e que um bom desempenho do líder irá, com toda a certeza, promover bons resultados na sua organização, bem como nos seus colaboradores.” (UR022) I₄. I₇ afirma que “uma forte liderança, com objetivos bem definidos, um líder consciente dos pontos fracos e pontos fortes da sua organização, com capacidade de assertividade, confiança e carisma, consegue criar um ambiente

confortável dentro da organização, e faz com que os resultados da mesma sejam ampliados.” (UR025).

Gibson *et al.* (2006) sustentam esta mesma ideia, defendendo que o líder desempenha um papel crucial no alcance do sucesso grupal, influenciando todos os membros.

O mesmo autor esclarece-nos que o líder contribui para o cumprimento das metas do grupo, ajuda a que os membros satisfaçam as suas necessidades, representa os ideais dos liderados, entre outras competências necessárias à “unidade funcional” do grupo (p.241).

Associado à importância da liderança e o seu papel nos resultados educativos, surge a subcategoria “Clima organizacional” e o papel do líder no mesmo: “Um bom líder tem de ser equilibrado e criar um bom clima de trabalho para obter bons resultados na sua organização.” (UR023) I₅

Alarcão (2002) considera que só com um clima organizacional favorável à concretização das metas do grupo, se pode concretizar o projeto educativo delineado, entendido pela autora como o motivo para a existência da escola.

Epilogando, podemos afirmar que os resultados de uma organização espelham o desempenho do líder e que, para que estes sejam favoráveis à mesma, quem a lidera deve exercer papéis sociais, de mediação e de organização.

3.2.3. Categoria “Relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes”.

A categoria “Relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes” engloba dez subcategorias: (i) Comunicação; (ii) Colaboração; (iii) Empatia; (iv) Respeito; (v) Honestidade; (vi) Assertividade; (vii) Disponibilidade; (viii) Confiança; (ix) Imparcialidade; (x) Planeamento.

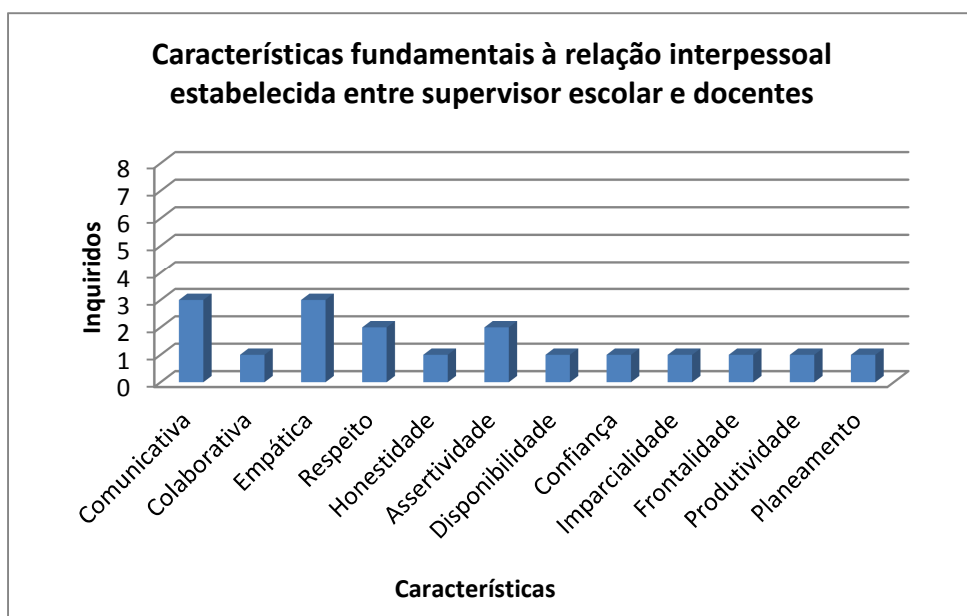


Figura 6 – Características fundamentais à relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes

Quadro 8 – Categoria: Relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes

Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Comunicação	“Deve ser desenvolvido um espírito de colaboração e reflexão, mantendo um diálogo-comunicante, desencadeadores do desenvolvimento do educador/professor enquanto pessoa e profissional e melhorando o processo de ensino-aprendizagem.” (UR029)	I ₁
	“Assim como é importante que os dois comuniquem entre si para um conseguir ajudar o outro.” (UR036)	I ₅
	“Para existir um relacionamento saudável é essencial que haja um conhecimento não só de nós próprios, mas principalmente dos outros. Esta característica, este autoconhecimento, leva à autoestima. Dessa forma, a comunicação torna-se mais fácil sendo construtiva.” (UR040)	I ₇
	“Através do diálogo devemos respeitar as diferentes opiniões, saber ouvir, valorizar todos os pontos de vista, respeitando tudo e todos.” (UR041)	I ₇
	“A capacidade de transmitirem as suas ideias ou sentimentos e receber em troca as ideias e os sentimentos dos outros” (UR044)	I ₈
Colaboração	“A relação existente entre várias pessoas cujos sentimentos, emoções, ideias, atitudes, ou iniciativas, fazem depender umas das outras.” (UR042)	I ₈
	“A estreita união dos membros de um grupo, constituindo como um todo solidário e interdependente.” (UR043)	I ₈

Empatia	“Deve ser criada uma atmosfera envolvente e empática de forma a conhecerem-se cada vez melhor e trabalharem em conjunto.” (UR028)	I₁
	“O supervisor deve acompanhar e orientar os seus docentes, estabelecendo uma relação de empatia e confiança com eles.” (UR033)	I₄
	“É muito importante haver empatia entre o supervisor escolar e os docentes, de maneira a criar um bom clima de trabalho.” (UR035)	I₅
Respeito	“Para que exista uma boa relação interpessoal, o supervisor deve respeitar o docente e vice-versa.” (UR030)	I₂
Honestidade	“A honestidade deverá existir de parte a parte e o interveniente deverá ser assertivo para que tudo funcione” (UR031)	I₂
	“Sempre a honestidade acima de tudo, pois desta forma será mais fácil encontrar os caminhos certos para atingir os objetivos.” (UR038)	I₆
Assertividade	“Deve ser assertivo, de modo a levá-los a atingir eficazmente os objetivos individuais, do grupo e da organização.” (UR034)	I₄
Confiança	“Tem de haver confiança, respeito, disponibilidade para ouvir...” (UR032)	I₃
Imparcialidade	“Para que tudo isto faça sentido e seja justo para ambas as partes, tem de haver imparcialidade.” (UR037)	I₅
Planeamento	“Também a organização e o planeamento são fatores imprescindíveis para atingir a produtividade pretendida.” (UR039)	I₆

Sprinthall e Sprinthall (1980) enunciam que as competências do supervisor vão muito para além da observação de comportamentos, do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e da investigação sobre práticas eficazes. Os referidos autores defendem que estas competências abrangem tantos campos que requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas.

Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquiridos por questionário (Quadro 8), concluímos que os inquiridos atribuem grande importância à comunicação estabelecida entre supervisor escolar e docentes: “ (...) através do diálogo devemos respeitar as diferentes opiniões, saber ouvir, valorizar todos os pontos de vista, respeitando tudo e todos (...) ” (UR041, I₇). Os inquiridos concordam no ponto em que a comunicação é basilar ao crescimento profissional de ambos “ (...) assim como é importante que os dois comuniquem entre si para um conseguir ajudar o outro (...) ” (UR036, I₅) e que permite alcançar de forma mais positiva o objetivo de ambos: a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, I₁ refere que “ (...) deve ser desenvolvido um espírito de

colaboração e reflexão, mantendo um diálogo-comunicante, desencadeadores do desenvolvimento do educador/professor enquanto pessoa e profissional e melhorando o processo de ensino-aprendizagem (...) ” (UR029). Outro inquirido chega mesmo a relacionar a comunicação ao auto e heteroconhecimento, defendendo que um ser comunicante tem maior facilidade de crescimento profissional devido ao conhecimento que constrói de si e dos outros: “ (...) para existir um relacionamento saudável é essencial que haja um conhecimento não só de nós próprios, mas principalmente dos outros. Esta característica, este autoconhecimento, leva à autoestima. Dessa forma, a comunicação torna-se mais fácil sendo construtiva (...) ” (UR040, I₇) A sustentar esta ideia, Fonseca (2000) considera a comunicação um fator essencial à decisão.

Pelo facto de supervisor e docente trabalharem em conjunto, ressalta a capacidade empática criada entre ambos pois “(...) deve ser criada uma atmosfera envolvente e empática de forma a conhecerem-se cada vez melhor e trabalharem em conjunto.” (UR028, I₁). Da mesma forma, I₄ defende que “ (...) o supervisor deve acompanhar e orientar os seus docentes, estabelecendo uma relação de empatia e confiança com eles (...) ” (UR033), pois (...) é muito importante haver empatia entre o supervisor escolar e os docentes, de maneira a criar um bom clima de trabalho (...) ” (UR035,I₅)

O respeito é visto pelos inquiridos como fórmula que permite beneficiar as relações, porquanto, (...) para que exista uma boa relação interpessoal, o supervisor deve respeitar o docente e vice-versa (...) ” (UR030, I₂) bem como, “ (...) ser assertivo, de modo a levá-los [os docentes] a atingir eficazmente os objetivos individuais, do grupo e da organização.” (UR034,I₄). Ainda no sentido de atingir os referidos objetivos, um dos inquiridos alerta para a importância do planeamento: “ (...) também a organização e o planeamento são fatores imprescindíveis para atingir a produtividade pretendida (...) ” (UR039, I₆).

Durante esta análise emerge a analogia feita entre a colaboração e a ideia de dependência entre pares, fundamentada por fatores exógenos, mas pessoais: “A relação existente entre várias pessoas cujos sentimentos, emoções, ideias, atitudes, ou iniciativas, fazem depender umas das outras.” (UR042, I₈). O mesmo inquirido defende que a referida colaboração conduz à “ (...) estreita união dos membros de um grupo, constituindo como um todo solidário e interdependente (...)”,(UR043).

A honestidade é apontada como o caminho para o sucesso. I₆ sustenta a sua opinião na “(...) honestidade acima de tudo, pois desta forma será mais fácil encontrar os caminhos certos para atingir os objetivos.” (UR038). Também I₂ aponta a honestidade como característica fundamental à relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes, indo mais longe e atribuindo responsabilidades a ambos os intervenientes e defendendo que “ (...) honestidade deverá existir de parte a parte e o interveniente deverá ser assertivo para que tudo funcione (...) ” (UR031). Freire (1997) defende que é necessário que o supervisor acredite na pessoa e no grupo, e que deve evitar tomar decisões sem ouvir grupo, com o qual está comprometido, conciliando a ação democrática.

Outra característica primordial a esta relação é a confiança: “ (...) Tem de haver confiança, respeito, disponibilidade para ouvir...” (UR032, I₃). Nesta linha, o supervisor deverá orientar e exercer a tarefa de supervisão estabelecendo um clima afetivo-relacional. (Vieira, 1993)

A integridade e a retidão surgem neste questionário sob o nome de imparcialidade, que um dos inquiridos toma como primário às características referidas anteriormente: “ (...) para que tudo isto faça sentido e seja justo para ambas as partes, tem de haver imparcialidade (...) ” (UR037, I₅)

Tavares e Alarcão (2003) alertam para a necessidade de uma atmosfera de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e supervisionado.

3.2.4. Categoria “Qualidade da supervisão”

A categoria “Qualidade da supervisão” engloba cinco subcategorias: (i) Planeamento; (ii) Comunicação; (iii) Grau de satisfação dos encarregados de educação; (iv) Grau de satisfação dos professores; (v) Prestação do serviço educativo.

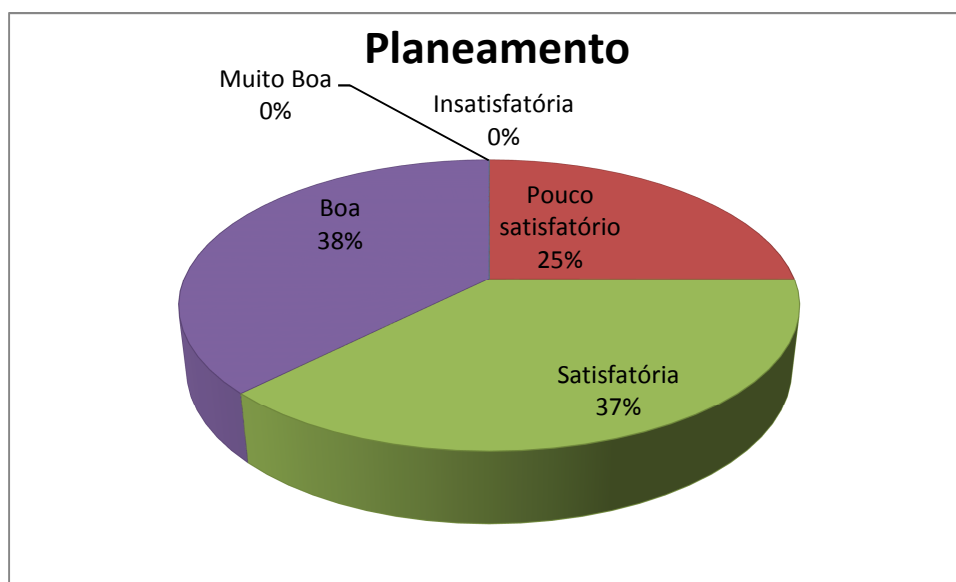


Figura 7 – Qualidade da supervisão: planeamento

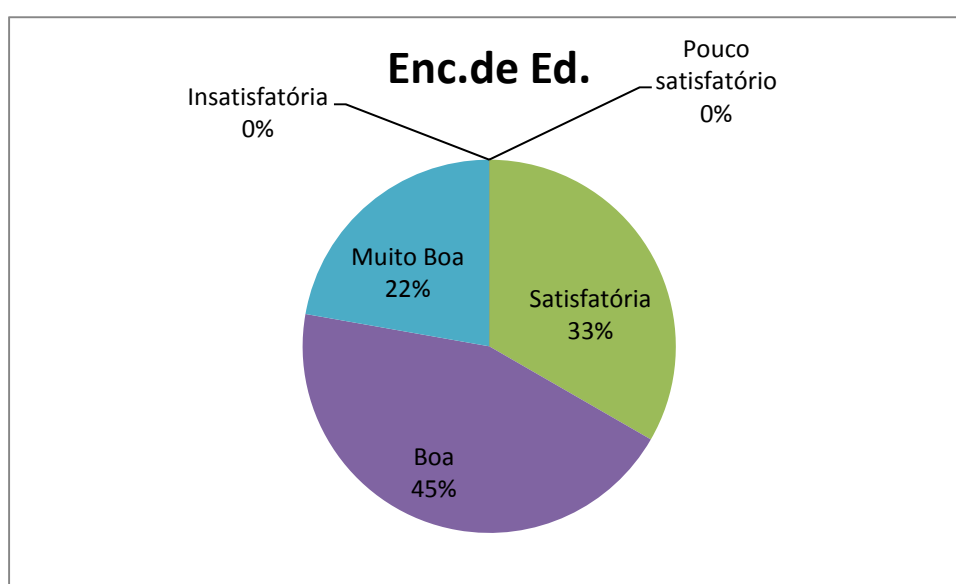


Figura 8 – Qualidade da supervisão: grau de satisfação dos encarregados de educação

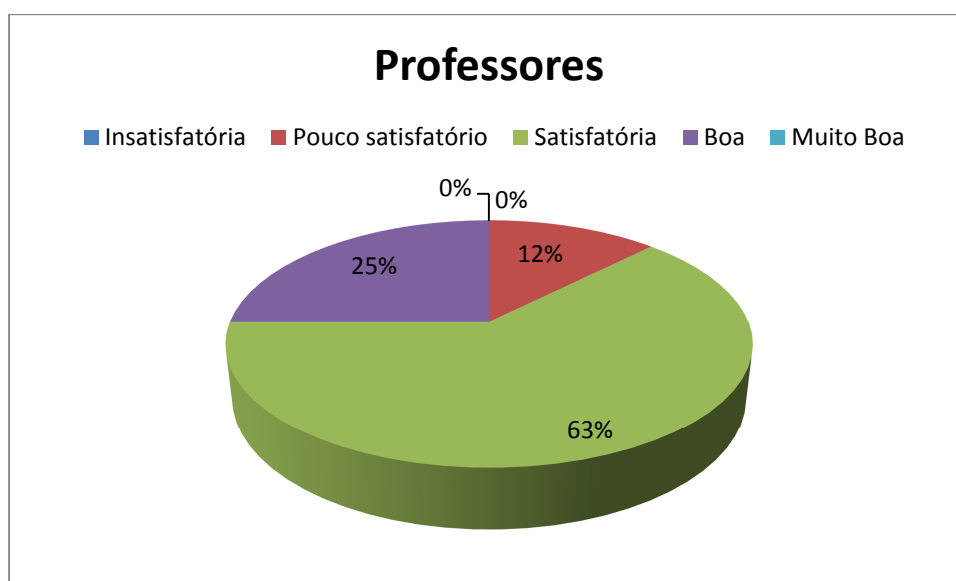


Figura 9 – Qualidade da supervisão: grau de satisfação dos professores

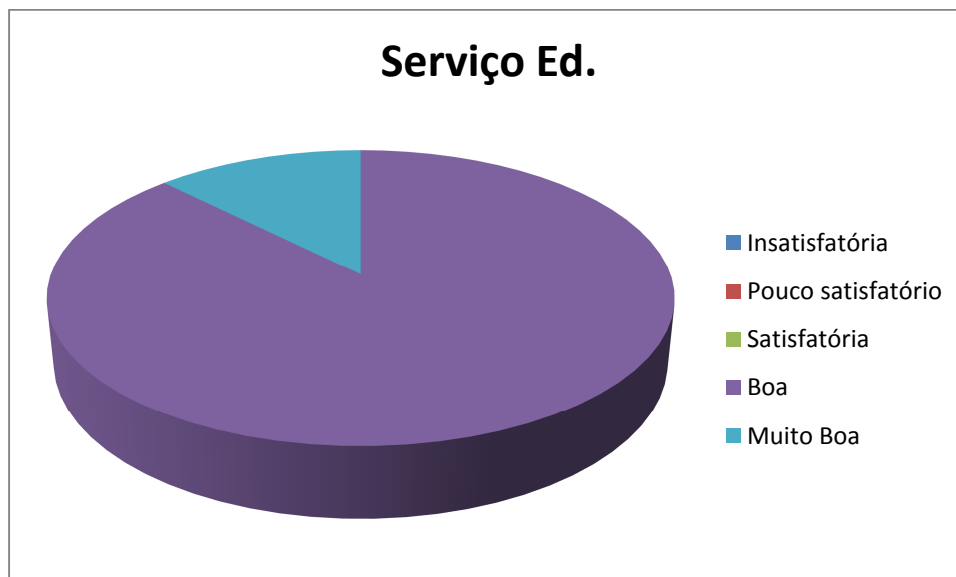


Figura 10 – Qualidade da supervisão: prestação do serviço educativo

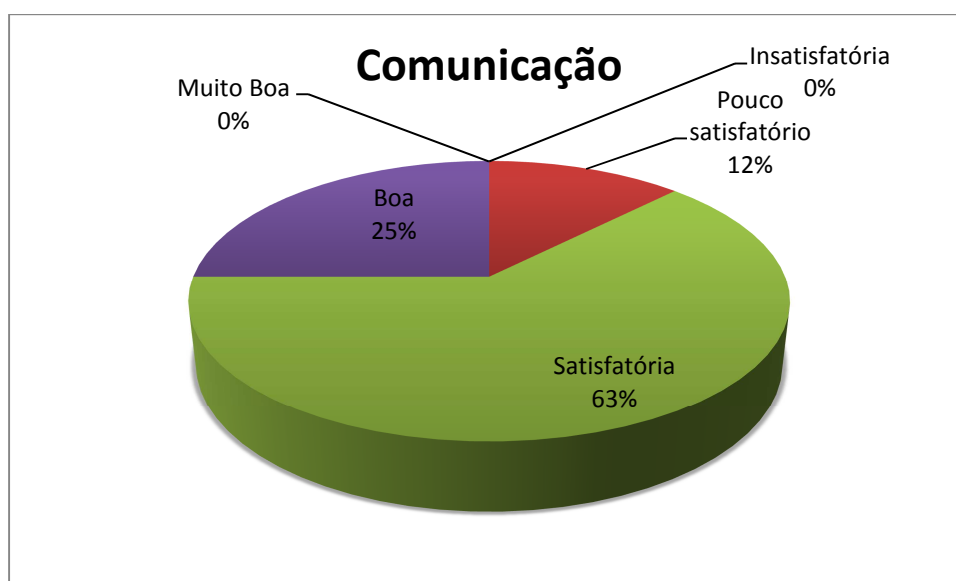


Figura 11 – Qualidade da supervisão: comunicação

Quadro 9 – Qualidade da supervisão

Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de Contexto
Planeamento	“Considero que o planeamento bem feito promove o sucesso escolar e da organização junto dos alunos e encarregados de educação.” (UR048)	I ₄
	“Embora considere que os encarregados de educação se sintam satisfeitos com a prestação do serviço educativo desta instituição, o órgão de gestão e pedagógico pode e deve melhorar o nível do planeamento (projetos, atividades, etc.) e da comunicação. Deve ser promovido um diálogo comunicante que envolva toda a equipa e promova a discussão, a troca de ideias e opiniões, de forma construtiva.” (UR045)	I ₁
	“Nem sempre o planeamento e o processo de comunicação é feito da melhor maneira, o que faz com que o grau de satisfação dos professores não seja o melhor.” (UR050)	I ₅
	“Existe pouco planeamento e muita falta de transmissão, quando este existe.” (UR051)	I ₆
	“A escola prepara, antecipadamente, através de um planeamento anual, as aulas, visitas de estudo, entre outras atividades.” (UR054)	I ₇
	“Ainda é vista como calendarizar as atividades a desenvolver, no entanto, planear é mais do que isso, é arranjar estratégias e ações para atingir objetivos da escola. Muitas das vezes a comunicação não estimula de forma positiva a participação do professor.” (UR056)	I ₈

Comunicação	“Quanto melhor for a comunicação dentro da organização, melhor a qualidade da escola e, conseqüentemente, os professores e encarregados de educação ficam mais satisfeitos e o serviço educativo prestado também é melhor.” (UR049)	I₄
	“A comunicação falha pelo simples facto de quando as decisões são tomadas em reunião, muitas vezes são alteradas sem aviso prévio. É possível comunicar, mas nem sempre essa comunicação permite chegar a um entendimento.” (UR052)	I₆
	“Em termos da comunicação, noto alguma falta não só dentro da comunidade escolar, como também fora dela.” (UR055)	I₇
Grau de satisfação dos encarregados de educação	“O nível de satisfação dos encarregados de educação é muito bom, no geral. Em termos internos temos noção das falhas que existem.” (UR047)	I₃
	“Os pais transmitem-nos, muitas vezes, a sua insatisfação, bem como os docentes. É uma pessoa com competências ao nível do serviço educativo.” (UR053)	I₆
	“Os pais, de uma forma geral, demonstram satisfação a nós professores sobre a organização, assim como da prestação do serviço educativo.” (UR057)	I₈
Grau de satisfação dos professores	“Os professores gostam de trabalhar nesta organização, mas algumas vezes a exigência é elevada levando ao desânimo por parte dos mesmos.” (UR058)	I₈
Prestação do serviço educativo	“essa falta de comunicação não prejudica o funcionamento da escola, nem o grau de satisfação dos encarregados de educação, pois os resultados educativos, ou seja, a prestação do serviço educativo é bom.” (UR097)	I₇

Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquéritos por questionário (Quadro 9), presenciamos que, no que concerne à qualidade da supervisão praticada, o planeamento é objeto de menor consenso de opinião. Os inquiridos encontram-se consciencializados para a importância do planeamento e referem a prática do mesmo assumindo que “ (...) a escola prepara, antecipadamente, através de um planeamento anual, as aulas, visitas de estudo, entre outras atividades (...)” (UR054 I₇). Consideram ainda que, quando o planeamento é “ (...) bem feito promove o sucesso escolar e da organização junto dos alunos e encarregados de educação (...) ”(UR048, I₄), no entanto, o conceito, muitas vezes, ainda é visto “ (...) como calendarizar as atividades a desenvolver, no entanto, planear é mais do que isso, é arranjar estratégias e ações para atingir objetivos da escola. Muitas das vezes a comunicação não estimula de forma positiva a participação do professor.” (UR056, I₈).

É então neste ponto que se cria a maior dissonância, pois se, por um lado, os docentes afirmam que o maior objetivo da escola é cumprido e que os encarregados de educação se sentem “ (...) satisfeitos com a prestação do serviço educativo desta instituição, o órgão de gestão e pedagógico pode e deve melhorar o nível do planeamento (projetos, atividades, etc.) e da comunicação. Deve ser promovido um diálogo comunicante que envolva toda a equipa e promova a discussão, a troca de ideias e opiniões, de forma construtiva. ” (UR045 I₁). A opinião pouco positiva acerca do planeamento, tem como base as falhas que vários inquiridos apontam à comunicação realizada: “ (...) existe pouco planeamento e muita falta de transmissão, quando este existe (...)”(UR051, I₆). Como consequência da dicotomia comunicação versus planeamento, surge, obrigatoriamente o grau de satisfação dos envolvidos neste processo: os docentes. Assim, I₅ aclara que “ (...) nem sempre o planeamento e o processo de comunicação são feitos da melhor maneira, o que faz com que o grau de satisfação dos professores não seja o melhor.” (UR050)

Visando a importância da comunicação, um dos inquiridos evoca os bons resultados que a mesma pode trazer, e refere que “ (...) quanto melhor for a comunicação dentro da organização, melhor a qualidade da escola e, conseqüentemente, os professores e encarregados de educação ficam mais satisfeitos e o serviço educativo prestado também é melhor (...) ” (UR049, I₄). Em suma, e entre aqueles que classificam o referido item entre pouco satisfatório e bom, I₆ esclarece-nos verbalizando que “ (...) a comunicação falha pelo simples facto de quando as decisões são tomadas em reunião, muitas vezes são alteradas sem aviso prévio. É possível comunicar, mas nem sempre essa comunicação permite chegar a um entendimento (...) ” (UR052).

Naquilo que respeita ao grau de satisfação dos encarregados de educação, os docentes avaliam de forma bastante positiva este item. Apesar da subjetividade do mesmo, uma vez que o nosso inquérito por questionário apenas foi respondido por professores, estes relatam que “ (...) os pais, de uma forma geral, demonstram satisfação a nós professores sobre a organização, assim como da prestação do serviço educativo (...) ” (UR057, I₈)

I₃ menciona que “ (...) o nível de satisfação dos encarregados de educação é muito bom, no geral e, em termos internos, temos noção das falhas que existem. ” (UR047),

deixando desvendar uma maturidade organizacional capaz de reconhecer os pontos a melhorar.

À subcategoria “prestação do serviço educativo”, os inquiridos acabam por apelar às restantes subcategorias, alegando que, apesar de existir alguma falta de comunicação, o funcionamento da escola não é afetado e que o serviço prestado é bastante positivo: “essa falta de comunicação não prejudica o funcionamento da escola, nem o grau de satisfação dos encarregados de educação, pois os resultados educativos, ou seja, a prestação do serviço educativo é bom.” (UR097, I₇)

Alarcão (2002) alerta para o facto de o supervisor ter de ser líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros. Refere ainda que tal consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.

Após a transata decomposição de fatores relacionados com a qualidade da supervisão, indubitavelmente entendemos que estamos perante um meio de profissionais intelectualmente críticos e que tal também é fruto do nível de exigência para com os mesmos. I₈ permite a reflexão, ao deixar-nos perante a tricotomia exigência / satisfação / desânimo: “ (...) os professores gostam de trabalhar nesta organização, mas algumas vezes a exigência é elevada levando ao desânimo por parte dos mesmos (...) ” (UR058, I₈).

3.2.5. Categoria “Características mais importantes de um supervisor escolar”.

A categoria “Características mais importantes de um supervisor escolar” engloba sete subcategorias: (i) Empático; (ii) Comunicador eficaz; (iii) Competente; (iv) Competências em currículo; (v) Skills de relações interpessoais; (vi) Reflexivo; (vii) Responsabilidade social.

Quadro 10 – Categoria: Características mais importantes de um supervisor escolar

Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de contexto
Empático	“A relação que se estabelece entre o supervisor escolar e o professor terá de ser necessariamente uma relação de empatia, potencializada por uma atmosfera acolhedora, que possibilita a partilha de saberes e experiência, o contornar de adversidades e desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.” (UR060)	I₁
	“O supervisor escolar deve ser empático, ter a capacidade de refletir sobre as suas ações, o que está bem e o que podia melhorar.” (UR066)	I₄
	“No meu ponto de vista, ser empático e saber colocar-se na situação contrária de forma a resolver certos problemas, é essencial para um supervisor escolar.” (UR072)	I₇
Comunicador eficaz	“É fundamental que o supervisor escolar consiga comunicar com o seu interlocutor de acordo com o seu estilo comunicacional, ou seja, de acordo com os seus valores, modo de pensar e de olhar o mundo.” (UR059)	I₁
	“Um comunicador eficaz favorece todo o processo de supervisão.” (UR064)	I₂
	“Tratando-se de um gestor de pessoas terá de, em primeiro lugar, ser um bom comunicador, colocando-se no lugar do outro.” (UR065)	I₃
	“Para existir uma comunicação eficaz é necessário que haja empatia entre o supervisor e o supervisionado. Para essa comunicação ser eficaz, é necessário que o supervisor seja competente, que saiba o que está a dizer e a fazer.” (UR068)	I₅
	“A comunicação é outra característica essencial para um supervisor escolar. Através do diálogo conhecem-se problemas e dúvidas que possam surgir. De seguida, e através de reflexão, poderá resolver as diversas situações.” (UR073)	I₇
	“Ter a capacidade de exprimir e ouvir as opiniões, ter o cuidado quando comunica fazendo-o de forma objetiva e aberta promovendo assim as relações interpessoais.” (UR077)	I₈
Competente	“Competente em primeiro lugar por pensar que alguém competente desempenha certamente as suas funções em todas as áreas.” (UR062)	I₂
Competências em currículo	“Ter conhecimento do currículo.” (UR075)	I₈
Skills de relações interpessoais	“As <i>skills</i> de relações interpessoais são importantes na construção duma atmosfera afetivo-relacional que facilita o processo de acompanhamento do professor por parte do supervisor, com vista a desenvolver no professor um quadro de valores, de conhecimento, bem como um conjunto de competências e capacidades que permitam encarar o ato educativo com progressivo sucesso.” (UR061)	I₁
	“Ser competente, comunicar eficaz e assertivamente com os seus colaboradores, ter a capacidade de estabelecer e promover as relações interpessoais.” (UR067)	I₄

	<p>“É muito importante que um supervisor escolar crie um clima adequado à realização de um bom trabalho em equipa, bem como fomentar uma atmosfera afetivo-relacional positiva.” (UR069)</p> <p>“Além de competência, implica que haja relações interpessoais baseadas na autenticidade e no respeito.” (UR070)</p> <p>“É necessário possuir uma autoestima e autoconfiança que lhe permitam levar as pessoas a tomar a iniciativa nos contactos e exprimir claramente a sua posição de forma assertiva e empatia face a pontos de vista divergentes do seu.” (UR071)</p> <p>“Ter a capacidade de compreender todos os elementos que compõem a organização para criar um ambiente e clima positivos.” (UR079)</p>	<p>I₆</p> <p>I₆</p> <p>I₆</p> <p>I₈</p>
Reflexivo	<p>“Reflexivo porque uma supervisão depende de um professor reflexivo.” (UR063)</p> <p>“Saber refletir sozinho e em conjunto sobre as práticas” (UR076)</p>	<p>I₂</p> <p>I₈</p>
Responsabilidade social	<p>“Tem de ter consciência dos seus deveres.” (UR074)</p> <p>“Ter atenção não só ao cumprimento de interesse da organização como também de todos os elementos que a constituem.” (UR078)</p>	<p>I₈</p> <p>I₈</p>

Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquiridos por questionário (Quadro 10), comprovamos que os inquiridos destacam a empatia como característica primordial ao supervisor escolar. O saber compreender e a capacidade de criar laços de afinidade com outrem são considerados alicerces ao bom desempenho de um supervisor. Um dos inquiridos chama a atenção para o facto substancial de um supervisor (...) ser empático e saber colocar-se na situação contrária de forma a resolver certos problemas (...) ” (UR072, I₇). I₁, evoca o clima envolto à empatia como forma de superação de obstáculos: “ (...) a relação que se estabelece entre o supervisor escolar e o professor terá de ser necessariamente uma relação de empatia, potencializada por uma atmosfera acolhedora, que possibilita a partilha de saberes e experiência, o contornar de adversidades e desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.” (UR060, I₁).

Imediatamente a seguir à empatia, os inquiridos enfatizaram a capacidade de comunicação como característica importante do supervisor escolar: “ (...) tratando-se de um gestor de pessoas terá de, em primeiro lugar, ser um bom comunicador, colocando-se no lugar do outro.” (UR065, I₃). A referida característica surge intimamente ligada às relações interpessoais, pois “ (...) através do diálogo conhecem-se problemas e dúvidas que possam surgir. De seguida, e através de reflexão, [o supervisor] poderá resolver as diversas situações.” (UR073, I₇). Para este processo, os inquiridos estão consciencializados para a importância de o supervisor “ (...) ter a capacidade de

expressar e ouvir as opiniões, ter cuidado quando comunica fazendo-o de forma objetiva e aberta promovendo assim as relações interpessoais.” (UR077, I₈).

Com base em tudo aquilo que outros inquiridos enumeram, I₂ está consciente que “ (...) um comunicador eficaz favorece todo o processo de supervisão.” (UR064), pois “ (...) é fundamental que o supervisor escolar consiga comunicar com o seu interlocutor de acordo com o seu estilo comunicacional, ou seja, de acordo com os seus valores, modo de pensar e de olhar o mundo (...)” (UR059, I₁).

A competência é também relatada nos inquiridos como primordial ao exercício da atividade de supervisor, considerando que “ (...) alguém competente desempenha certamente as suas funções em todas as áreas.” (UR062, I₂), “ (...) ter conhecimento do currículo (...) ” (UR075, I₈) é tido como uma característica de elevada importância, a qual nenhum supervisor deve negligenciar.

As relações interpessoais revelam-se, na opinião dos inquiridos, alicerces do processo de supervisão e de liderança de uma escola. Deste modo, os supracitados destacam as *skills* de relações interpessoais como sendo “ (...) importantes na construção duma atmosfera afetivo-relacional que facilita o processo de acompanhamento do professor por parte do supervisor, com vista a desenvolver no professor um quadro de valores, de conhecimento, bem como um conjunto de competências e capacidades que permitam encarar o ato educativo com progressivo sucesso (...) ” (UR061, I₁). Associada às *skills* de relações interpessoais, surge necessariamente, a capacidade de influenciar outrem: “ (...) é necessário possuir uma autoestima e autoconfiança que lhe permitam levar as pessoas a tomar a iniciativa nos contactos e expressar claramente a sua posição de forma assertiva e empatia face a pontos de vista divergentes do seu.” (UR071, I₆)

I₆ apela ainda a “(...) que haja relações interpessoais baseadas na autenticidade e no respeito (...) ” (UR070, I₆) pois, associado às mesmas surge o bom trabalho em equipa fruto de o líder ser capaz de “ (...) fomentar uma atmosfera afetivo-relacional positiva.” (UR069, I₆).

A capacidade de refletir “ (...) sozinho e em conjunto sobre as práticas (...) ” (UR076, I₈), porque a supervisão depende de um professor reflexivo. ” (UR063, I₂).

É ainda destacado o comprometimento social intrínseco ao supervisor, tendo atenção “ (...) não só ao cumprimento de interesse da organização como também de todos os elementos que a constituem (...) ” (UR078, I₈). Acima de tudo, para os inquiridos, o supervisor “ (...) tem de ter consciência dos seus deveres.” (UR074, I₈).

Nesta área, Mosher e Purpel (1972, citados por Alarcão e Tavares, 2003) identificam seis áreas de características que o supervisor deve manifestar: sensibilidade, capacidade de análise, capacidade de comunicação, competências de currículo, competências em relações interpessoais, e responsabilidade social.

3.3. Dados da entrevista

Após a análise da entrevista, e após caracterizarmos as respostas da mesma, podemos afirmar que no que concerne às relações interpessoais, a entrevistada afirma que tenta dar aos professores apoio de diversas formas, nomeadamente auxiliando “os colegas no seu trabalho individual, dar sugestões, (...) tento que os problemas e resoluções sejam discutidas entre todos.” (UR082) E₁. A diretora considera ainda essencial que a relação com os professores da sua escola se pautar por princípios basilares como “a confiança, o apoio, a orientação.” (UR083) E₁. Esta posição pode ser sustentada com a ideia de Gibson *et al.* (2006) que nos remete para a importância de personificar os valores do grupo do seu conjunto, nomeadamente, a capacidade de intervir e contribuir para o cumprimento das metas do grupo, e auxiliar o mesmo de modo a que estes satisfaçam as suas necessidades e alcancem os objetivos, fomentando, desta forma, o trabalho em conjunto.

No que diz respeito à motivação, a entrevistada esclarece que tem especial atenção à mesma e que a monitoriza de várias formas: “Através da sua disponibilidade para quando necessito de algo que saia dentro da rotina habitual, pelo seu trabalho diário, pela forma de estar na escola, pelas conversas que estabelecemos em tempos de lazer, pela cumplicidade que temos, pela forma como comunicam com os alunos, colegas e pais.” (UR084) E₁. Ainda sobre esta temática, a diretora afiança que motiva a equipa “ (...) apresentando novas propostas de trabalho, aceitando as propostas apresentadas pelos (...) colegas, comunicando-lhes as críticas positivas que muitas vezes nos dirigem, agradecendo-lhes todo o trabalho e apoio que têm para tudo funcionar bem, interagindo com todos, apoiando-os quando precisam de mim (...) ” (UR085) E₁.

A liderança exercida “ (...) pauta-se por princípios de gestão (...)” (UR087) E₁ e os critérios que aplica para liderar dependem da “ (...) decisão que tiver de tomar! Mas de uma maneira geral os critérios estão de acordo com aquilo que eu penso que seja o melhor para a equipa e para o sucesso da organização.” (UR088) E₁.

A entrevistada considera de extrema importância ouvir os docentes em conselho, no entanto lamenta que muitas vezes de nada adiante ouvi-los uma vez recebidas ordens superiores: “Costumo, e muitas vezes as decisões são do grupo e não só minhas. São discutidas em Conselho Escolar. Mas por vezes gostaria de ouvir mais se essas decisões não me tivessem sido impostas pelos meus superiores hierárquicos. Se elas são impostas eu já não preciso de ouvir ninguém! Geralmente oiço as pessoas a argumentar quando não estão de acordo, mas nesta situação é só um desabafo, pois eu não posso fazer nada.” (UR089) E₁. “Não sei muito bem, essa pergunta deve fazer às pessoas com quem trabalho! Eu considero-me um líder carismático.” (UR090) E₁

Tenta exercer uma “liderança democrática.” (UR091) E₁ e, apesar de saber que os resultados organizacionais estão intimamente ligados com a liderança exercida, sabe também que outros “ (...) estão relacionados com o trabalho do docente e de toda a equipa em conjunto (...) ” (UR086) E₁. Stoll e Fink (1996, citados por Harris, 2002, p.72) defendem que os líderes eficazes tendem a ser reflexivos, carinhosos e pessoas muito íntegras que enfatizam a dimensão humana da gestão empresarial, colocando um valor elevado sobre valores pessoais, mostrando-se mais preocupados com a mudança cultural do que estrutural.

A entrevistada foi também questionada acerca da sua atividade supervisora. Esta supervisão é muito frequente ocorrendo de diferentes formas: “(...) vou às salas de aula verificar como as coisas estão a correr, assisto a aulas e teço comentários acerca das mesmas (aspetos positivos e negativos), discutimos estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, e tento estar presente em alguns atendimentos aos Encarregados de Educação quando o assunto assim o exige devido ao seu grau de complexidade.” (UR092) E₁. Neste função supervisora as principais dificuldades surgem, muitas vezes, advindas do contacto com os encarregados de educação e da difícil dicotomia pais – professores: “ (...) talvez considere como mais complicado quando no atendimento aos Encarregados de Educação eles se queixam de aspetos em

que o professor não tem razão e eu não poder tomar o partido do professor junto dos pais, porque eles têm razão.” (UR093) E₁.

A entrevistada defende ainda que uma postura democrática, acompanhada de uma relação de confiança, faz parte dos princípios de supervisão pelos quais se pauta: “(...) tento agir de forma democrática, ouvindo os outros e aconselhando-os a seguir aquele que eu julgo que seja o melhor caminho. Sou honesta, paciente e capaz de ouvir (...)” (UR094) E₁. Esclarece também que a supervisão dos seus docentes passa, essencialmente, por “ (...) um trabalho de apoio, orientação e colaboração (...)” (UR095) E₁. Quando questionada sobre a importância e a necessidade de ouvir outras opiniões de pessoas com o mesmo cargo ou superior, a entrevistada esclarece “ (...) É muito importante para mim ouvir a opinião de um outro supervisor até para me aperceber se realmente estou a executar um trabalho válido e se estou a colaborar com os outros professores de uma forma válida. Ouvir conselhos e encaminharem-me de modo a levar este barco a bom porto. O meu papel é ouvir e seguir as indicações que me são dadas.” (UR096) E₁.

3.4. Dados da Análise Documental

Após a análise e categorização das Registos de Observação de Aulas realizadas neste estabelecimento de ensino pela diretora do mesmo, podemos afirmar que a questão das relações interpessoais é aqui reafirmada com a importância dada pela avaliadora às mesmas, referindo-se à avaliação de uma professora: “ (...) permuta com os colegas questões relacionadas com os alunos e com as aulas, com a finalidade da resolução de problemas (...)” (UR109) D₂. Suportando esta ideia, Sprinthall e Sprinthall (1980) aclaram que o supervisor deve ser capaz de diminuir a fragmentação no seio do grupo, evitando a competição e fomentando a reflexão e a colaboração. Também Alarcão e Tavares (2003) esclarecem que tal como acontece noutras profissões, os agentes educativos devem ter a partilha, o diálogo e os objetivos comuns como base da sua atuação.

Denota-se, nos diferentes documentos observados, a preocupação em reforçar positivamente o desempenho dos professores, elogiando os seus conhecimentos, competências e atitudes: “ (...) evidenciou conhecimentos dos conteúdos abordados (...)” (UR098) D₁.

Atentando no conceito liderança, observamos diversas referências à importância dada à promoção dos valores e métodos da instituição: “ (...) seguiu as linhas orientadoras e usou a metodologia adequada preconizada pelo método [desta escola] (...) “ (UR102) D₃. Nesta mesma linha, no D₄ lê-se “ (...) promove os valores da instituição (...) “ (UR110).

No que toca ao facto de os resultados escolares estarem ou não intimamente ligados à liderança exercida, nos diversos documentos analisados, denota-se a importância dada a metodologias e competências como forma de melhorar resultados: “ (...) Explicou com clareza e rigor científico (...) “ (UR099) D₁, “ (...) Não deve fazer comentários quando os alunos não sabem a resposta, mas ajudá-los a chegar à resposta certa (...) “ (UR103) D₄, “ (...) Deve propiciar a formulação de perguntas (...) “ (UR104) D₅, “ (...) Deverá ter em atenção a organização dos dados e operações no quadro, sob pena, se não o fizer, de os alunos não serem capazes de se organizar (...) “ (UR105) D₆. Noutro ponto de vista e alertando para o perigo de objetivar resultados imediatos, Hargreaves e Fink (2007) defendem a necessidade de se atender a uma verdadeira aprendizagem e não à “conveniência dos resultados escolares imediatos” (2007, p.77). Os mesmos autores defendem uma aprendizagem sólida em que os resultados escolares surgem de melhorias contínuas. Salientamos que nos diferentes documentos analisados, por diversas vezes a diretora alerta os professores para a atenção que estes devem ter em questões basilares, atestando assim a aprendizagem construtiva: “ (...) adapta os processos de avaliação para responder às necessidades dos alunos (...) “ (UR107) D₃, e “ (...) concebe mecanismos de recuperação para alunos com dificuldades (...) “ (UR108) D₅.

As competências de supervisão aclaradas seguidamente mostram como esta é exercida nesta escola e como é feito o acompanhamento dos professores e dos alunos. Glickman (1985, citado por Garmston, Lipton & Kaiser, 2002) indica que sempre que este [gestor intermédio] se envolve em atividades de acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que os concretizam, e quando promove “o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação” pode seguramente afirmar-se que estamos perante um processo de supervisão. Tal situação é visível nos diferentes registos de observação: “ (...) Deve ajudar os alunos com mais dificuldades na concretização do exercício (...) “ (UR100)

D₁, “ (...) Penso que deveria ter trabalhado mais as sequências mais simples para poder torná-las mais complexas progressivamente. Este não é um conteúdo fácil de entender, por isso deve ser bastante trabalhado (...) “(UR101) D₂. Ao mesmo tempo, é de notar o cuidado tido com o cumprimento das metas estabelecidas: “ (...) Cumpre os programas e as orientações curriculares (...) “(UR106) D₇.

Quadro 11 – Dados da análise documental

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Relações interpessoais		“ (...) Permuta com os colegas questões relacionadas com os alunos e com as aulas, com a finalidade da resolução de problemas (...) “ (UR109)	D ₂
Motivação		“ (...) evidenciou conhecimentos dos conteúdos abordados (...) “ (UR098)	D ₁
Liderança		“ (...) Seguiu as linhas orientadoras e usou a metodologia adequada preconizada pelo método João de Deus (...) “ (UR102)	D ₃
		“ (...) Promove os valores da instituição (...) “ (UR110)	D ₄
	Resultados escolares	“ (...) Explicou com clareza e rigor científico (...) “ (UR099)	D ₁
		“ (...) Não deve fazer comentários quando os alunos não sabem a resposta, mas ajudá-los a chegar à resposta certa (...) “ (UR103)	D ₄
		“ (...) Deve propiciar a formulação de perguntas (...) “ (UR104)	D ₅
		“ (...) Deverá ter em atenção a organização dos dados e operações no quadro, sob pena, se não o fizer, de os alunos não serem capazes de se organizar (...) “ (UR105)	D ₆
Supervisão		“ (...) Deve ajudar os alunos com mais dificuldades na concretização do exercício (...) “ (UR100)	D ₁
		“ (...) Penso que deveria ter trabalhado mais as sequências mais simples para poder torná-las mais complexas progressivamente. Este não é um conteúdo fácil de entender, por isso deve ser bastante trabalhado (...) “ (UR101)	D ₂
		“ (...) Cumpre os programas e as orientações curriculares (...) “ (UR106)	D ₇

Após a análise dos documentos supracitados, constatamos a presença de um líder conselheiro, capaz de ajudar os docentes a identificar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, indicando estratégias e incentivando os mesmos à melhoria do trabalho desenvolvido.

Este método utilizado pode vir a revelar-se um poderoso recurso pois tem um impacto positivo quer no clima organizacional, quer no desempenho individual.

Discussão de resultados e conclusões

Os conceitos por nós aclarados na Revisão da Literatura e que, seguidamente, sustentaram a análise e interpretação dos dados por nós recolhidos, permitiram-nos dar respostas às questões da investigação relacionadas com os objetivos do estudo, possibilitando-nos assim chegar às conclusões que de seguida passamos a apresentar sob forma de resposta às questões inicialmente levantadas.

A liderança tem implicações ao nível dos resultados de uma organização?

Com base em leituras realizadas, apoiados na revisão da literatura, com a entrevista realizada e com a aplicação dos inquéritos por questionário aos docentes, procurámos conhecer a implicação da liderança ao nível dos resultados organizacionais.

Os dados por nós analisados evidenciaram que os resultados de uma organização tendem a ser melhores quando a liderança exercida fomenta a capacidade de aprender de forma conjunta, partilhada. Esta estreita colaboração favorece o diálogo e permite a aprendizagem em equipa. Quando os profissionais se encontram envolvidos de forma positiva e se identificam com a liderança exercida, quando são promovidas relações interpessoais saudáveis, a organização conseguirá alcançar mais facilmente os objetivos que pretende.

Um líder e supervisor atento à melhoria dos resultados, e preocupado com estes, pauta a sua prestação por cuidados relativamente aos mesmos. Nomeadamente, preocupa-se em conceber mecanismos de recuperação para alunos com mais dificuldades e valoriza, na avaliação de desempenho dos docentes, quem o faz. Esta orientação dada, quando diária, constante e monitorizada, permite tecer uma malha fina que mais facilmente evitará erros e descuidos. Influenciando o comportamento dos elementos de uma organização, a liderança exercida, com assertividade, confiança e carisma, consegue criar um ambiente confortável dentro da organização, e faz com que os resultados da mesma sejam ampliados.

Todavia, vários autores alertam para o perigo de se pautar uma liderança objetivando resultados escolares. Acima de tudo, o líder escolar deve promover a aprendizagem em todas as suas atitudes. Hargreaves e Fink (2007) referem que a liderança sustentável deve promover a verdadeira aprendizagem, colocando-a à frente de tudo e não à conveniência dos resultados escolares imediatos.

Assim, podemos afirmar que para o sucesso de uma escola e consequente melhoria dos resultados escolares, há certos princípios pelos quais um líder deve pautar o seu desempenho. São eles: (i) estimular o trabalho em conjunto; (ii) cultivar interações pessoais empáticas; (iii) proporcionar um bom clima de trabalho; (iv) contribuir para o cumprimento das metas do grupo; (v) assumir os pontos fortes e os pontos fracos da organização; (vi) ter consciência que, como defendem Opdenakker e Damme (2007, citados por Silva, 2010), independentemente da composição social de uma escola, as práticas escolares são fator determinante nos resultados.

Quais as características que os professores consideram desejáveis num supervisor?

Ao analisar os inquiridos por questionário, à questão supracitada, surge, logo de imediato, a resposta “empatia”. Entendida frequentemente como habilidade para ‘se colocar no lugar do outro’, o conceito de empatia encontra na psicologia clínica e nas neurociências contemporâneas a sua maior fundamentação e análise, tendo sido Rogers (1977) um dos mais relevantes psicólogos responsáveis pelo seu estudo. Definida a partir da “capacidade de imersão no mundo subjetivo do outro” (Queiroz, 2004), convém distingui-la da simpatia, uma vez que a empatia se assume como um processo através do qual se tenta fazer a abstração do próprio universo de referência para se centrar no modo como o outro entende a sua própria realidade.

A maioria dos inquiridos, ao enunciar a empatia como característica primordial ao supervisor, justifica a sua escolha alegando que sem a mesma não se poderá criar um verdadeiro ambiente de partilha e de saberes, nem se conseguirá contornar as adversidades. Indo mais longe, podemos afirmar que a empatia é muito emocional, é o que aproxima os pares, é aquilo que desejamos que paute as nossas relações profissionais.

A par da empatia, podemos afirmar que é de extrema importância o processo de comunicação que ocorre nas organizações, e que as competências de um supervisor neste campo são bastante apreciadas pelos professores. A comunicação, quando objetiva e assertiva, é, muitas vezes, facilitadora dos processos.

Podemos também afirmar que as relações interpessoais assumem novamente um dos principais papéis, pois na construção de uma atmosfera afetivo-relacional adequada,

estas são basilares. Facilitam processos de acompanhamento, de orientação e de supervisão. Como referem Sprinthall e Sprinthall (1980), o supervisor deve ser capaz de diminuir a fragmentação no seio do grupo, evitando a competição e fomentando a reflexão e a colaboração. Ter a capacidade de compreender todos os elementos que compõem a organização para criar um ambiente e clima positivos, baseados na autenticidade e no respeito.

Além das competências já enunciadas, e mais numa dimensão de conhecimento pedagógico, a reflexão surge como um alerta para o correto desenvolvimento organizacional e profissional, pois o sucesso do processo de supervisão depende de um professor reflexivo. Depende de um supervisor com capacidade de saber refletir sozinho, mas também em conjunto, sobre as práticas.

Para Sprinthall e Sprinthall (1980), as competências do supervisor vão muito para além da observação de comportamentos, do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e da investigação sobre práticas eficazes. Os autores esclarecem que estas competências abrangem ainda a mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas.

Em suma, após a análise dos dados e sustentado nos conceitos aclarados na revisão da literatura, podemos enunciar as características desejáveis a um supervisor: (i) empático; (ii) comunicador eficaz; (iii) *skills* de relações interpessoais; (iv) reflexivo; (v) responsabilidade social; (vi) conhecimentos pedagógicos; (vii) competências linguísticas; (viii) capacidade de mediação do desenvolvimento organizacional.

De que modo é que a atuação do supervisor pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos professores?

Atualmente, cada vez mais se observa a necessidade de se discutir a contribuição do trabalho dos supervisores de ensino e diretores escolares na importante tarefa de contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos professores.

Neste sentido, o supervisor escolar precisa de estar consciente do intrínseco papel de líder que desempenha a par da supervisão. A construção coletiva do projeto educativo e o seu assumir diário têm como objetivo formar cidadãos, mas também professores

conscientes do seu papel nesta formação. Esta visão de grupo precisa começa a ser desenvolvida no dia a dia do supervisor escolar enquanto mediador dessa relação.

Nos inquéritos por questionário, alguns professores frisaram que precisam de confiar no supervisor para melhor desempenharem as suas funções. Este supervisor deve ter conhecimentos currículo, deve estar disponível para dialogar com os seus professores, e, entre tantas outras competências, motivar através do seu desempenho.

Medina (2004) assume que é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior de uma escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica ao supervisor o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da função supervisora. Assim, surgem vários conceitos, referidos também pela nossa entrevistada, advindos desta reflexão e que contribuem para o crescimento dos professores. Passamos então a enumerá-los: (i) o apoio dado quer ao grupo quer sob a forma individual; (ii) a orientação proporcionada pelo acompanhamento; (iii) a partilha e a aprendizagem em equipa; (iv) o envolvimento do grupo nas decisões; (v) a monitorização do desempenho.

Quais as características fundamentais à relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes?

Conforme Sprinthall e Sprinthall (1980) afirmam, as competências do supervisor vão muito para além da observação de comportamentos, do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e da investigação sobre práticas eficazes. Estas competências abrangem tantos campos que requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. É nesta última, sensibilidade às relações humanas, que centramos parte do nosso estudo. Ao inquirirmos os professores acerca desta temática, concluímos que é dado especial ênfase à comunicação estabelecida entre supervisor escolar e docentes, sendo unânime que a comunicação é basilar ao crescimento profissional de ambos. Neste sentido, podemos afirmar que a comunicação eficaz desencadeia desenvolvimento profissional e melhora o processo ensino-aprendizagem. A discussão de ideias, rumo a um objetivo comum, torna-se essencial para a tomada de decisões. A sustentar esta ideia, Fonseca (2000) considera a comunicação um fator essencial à decisão.

A empatia surge, seguidamente, como característica essencial a esta relação interpessoal, pois quando criada uma atmosfera envolvente de forma a conhecerem-se cada vez melhor e trabalharem harmoniosamente em conjunto, num bom clima de trabalho, os objetivos são mais facilmente cumpridos.

Neste âmbito, Tavares e Alarcão (2003) alertam para a necessidade de uma atmosfera de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e supervisionado. Tais fatores conduzem à estreita união dos membros de um grupo, constituindo um todo solidário e interdependente.

A confiança é uma característica primordial a esta relação visto que é necessário que o supervisor acredite na pessoa e no grupo com o qual está comprometido. Só assim, será possível conciliar a ação democrática com a ação supervisora.

Todas as características acima enunciadas contribuem para um bom clima afetivo-relacional, o que, no entender de Vieira (1993), é basilar à supervisão exercida.

Epilogando, estamos em condições de afirmar que as principais características da relação interpessoal estabelecida entre supervisor e docentes são: (i) empatia; (ii) confiança; (iii) colaboração; (iv) entreajuda; (v) imparcialidade.

De que forma é que a relação estabelecida com o supervisor escolar interfere na motivação do professor?

Após aclararmos o conceito de motivação na revisão da literatura e após a abordagem do conceito de supervisor e deste enquanto líder, importa falar de motivação e do supervisor enquanto motivador de equipas. Manter pessoas e equipas motivadas e comprometidas é um grande desafio para quem ocupa cargos de supervisão. Para isso, é necessário definir claramente que caminhos tomar, que papéis desempenhar, e, constantemente, procurar o desenvolvimento, trabalhando em parceria, integrando a escola e a comunidade na qual se insere.

Ao supervisor escolar esta é uma das competências exigidas: facilidade em motivar e em desenvolver atividades favoráveis ao trabalho dentro dos objetivos da escola, bem como a capacidade para criar um clima organizacional que favoreça a concretização do projeto educativo, a razão de ser da escola. Além disso, implica que este profissional tenha o conhecimento e o domínio da dinâmica de grupo e, principalmente, uma

preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas.

Acerca deste tema, Maslow (1970) considera que no topo da pirâmide das necessidades se encontram as necessidades de autorrealização. Estas apenas surgem se todas as outras já estiverem satisfeitas e manifesta-se pela necessidade de o indivíduo desenvolver as suas potencialidades pessoais, obter sucesso e atingir a sua realização pessoal. Na análise dos inquéritos por questionário, alguns inquiridos referiram que se sentem motivados e inspirados por um supervisor que denote competências quer pedagógicas, quer de relações interpessoais, e que tal os leva a quererem melhorar as suas práticas e a sua prestação.

Seguidamente, surge na pirâmide de Maslow as necessidades de estima, vistas como o desejo de as pessoas serem reconhecidas pela sua competência. Aqui, o indivíduo procura ser aceite pelos outros através do seu desempenho. Na nossa análise documental facilmente se observa o reforço positivo dado pelo supervisor aos professores após assistir às aulas dos mesmos.

Nos inquéritos por questionário, as necessidades de afeto e de pertença, referidas por Maslow (1970), estão bem visíveis quando inúmeros inquiridos apontam a necessidade de estabelecerem uma relação empática com o supervisor e com os pares, uma relação pautada pela partilha, objetivando um fim comum: o sucesso educativo.

Limitações do estudo

A primeira e mais óbvia limitação do nosso estudo decorre das opções teóricas que privilegiámos. Embora tenham sido seleccionadas com base em critérios de pertinência em relação ao objeto de estudo, não ignorámos que uma escolha implica sempre muitas exclusões e que muitas questões ficaram por colocar, simplesmente porque, à luz do enquadramento adotado, não se nos afiguraram pertinentes.

Para além desta limitação decorrente das opções teóricas que adotámos, uma compreensão mais global do objeto do nosso estudo implicava dar voz a outros grupos de atores e agentes educativos, nomeadamente aos pais e aos alunos. Ao termos

focalizado, ao nível das representações, o discurso dos professores, as nossas conclusões ficam parcialmente fragilizadas. Além disso, tratando-se de um estudo centrado apenas numa escola, qualquer tipo de generalização para outros contextos, torna-se ilegítima. Estamos conscientes que nas nossas limitações devemos referir também o facto de o nosso estudo se centrar apenas em oito professores e um diretor.

Também o número considerável das referências bibliográficas consultadas datam de décadas passadas, facto que nos preocupa pois arriscamos algum desfasamento com as exigências da época em que vivemos.

Por último, o facto de este ser o meu primeiro estudo de investigação qualitativa, aliado à minha pouca experiência enquanto profissional, é outra das limitações.

Propostas de ação – desafios

Como sugestão de continuidade a dar a este estudo, sugerimos algumas propostas de ação:

- Incluir num outro trabalho a realizar, um conjunto alargado de escolas para que se torne possível estabelecer, de uma forma mais ampliada e credível, comparações com o presente trabalho;
- Tratando-se o nosso campo de estudo de uma escola pertencente a uma associação que se pauta pelos mesmos valores e princípios, o mesmo estudo poderá decorrer numa escola fora da associação e com outros órgãos diretivos, nomeadamente cargos de gestão intermédia, com diferentes funções delegadas;
- Investigar e comparar, noutros espaços escolares, o tipo de liderança exercida com os resultados escolares obtidos;
- Averiguar e caracterizar as relações interpessoais estabelecidas em escolas com bons resultados escolares;
- Observar reuniões de conselho escolar e perceber como a comunicação adotada pelo supervisor influencia o desempenho e a motivação do grupo.

Consideramos que a realização deste foi muito enriquecedora, pois a pesquisa bibliográfica realizada, e a análise de dados obtidos, permitiram uma construção de

saberes e de perspectivas de atuação fundamentais não só para quem exerce cargos de supervisão e de liderança, como para quem se interessa por esta temática.

Por último, e apesar das conclusões a que aqui chegámos, acreditamos que em educação, não há fórmulas infalíveis para as boas práticas. Assim, e como aconselha Cabral (1999) citando um dos seus instrutores aquando cadete na Escola Prática de Infantaria de Mafra, “Há as NEP’s (Normas de Execução Permanente) e o bom senso, e em caso de dúvida, sigam o bom senso.”

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, I. (2002a). *O papel do gestor intermédio na supervisão escolar - Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002b). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira – Formosinho (Org.). A supervisão na formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Moreira, A. (1993). *Technical rationality and learning by reflecting an action in teacher education: dichotomy or complement?* Journal of Education for Teaching.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, J. M. (2009). *A dinâmica dos atores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projeto educativo comum do agrupamento de escolas – Um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Doutoramento Inédita. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, L. (1993). *Managing Teams in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bertrand, Y. e Guillemet, P. (1994). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Sociedade e organizações. Lisboa.
- Bihlim, J. (1996). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Editora: Fundação Manuel Leão.

- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina, (coord.) *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boufleuer, J. (1991). *Pedagogia latino-americana*. Freire e Dussel. Ijuí: UNIJUÍ.
- Bush, T. (2007). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman.
- Cabral, R. (1997). *A reinvenção da escola*. In P. d'O. Cunha (Org.). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, R. (1999). *O novo voo de ícaro. Discursos sobre educação*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caetano, A. P. (2005). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias ou paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cartwright, D. (1967) *Dinâmica de grupo*. São Paulo: Epu.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7.^a (edição). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cohen, L; e Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4.^a ed.). London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., e Reezigt, G. J. (1997). *School effectiveness and school improvement: Sustaining links*.
- Darling-Hammond, L. (2001). *O direito de aprender. Criar boas escolas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Bruyne, P. (1974). *Dynamique de la praticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delgado, J. e Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicos cualitativos de investigacion en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Sintesis.
- DePree, M. (1993). *Liderar é uma arte*. Lisboa: Ed. Círculo de Leitores.
- Dewey, J. (1974). *A arte como experiência*. São Paulo: Os pensadores.
- Edmonds, R. R. (1979). *Effective schools fo the urbanpoor. Educational leaderchip*.

- Estrela, M. T. (1986). *Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, vol. XX. pp. 301 – 309.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Etzioni, A. (1980). *As organizações modernas*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ferreira, J. M. C.; Neves, J. e Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Flores, J. (1994). *Analises de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigacion en ciências sociales*. Madris: Dykinson.
- Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola: a área-escola em acção*. Texto Editora. Lisboa
- Fonseca, A. (2000). *A liderança escolar e a comunicação relacional*. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 137-151). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fonseca, M. J. L. (2006). *Supervisão em ensinos clínicos de enfermagem. Perspetiva do docente*. Coimbra: Formasau.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000). *A administração das escolas no Portugal democrático*. In J. Formosinho, J. Machado e F. Ferreira. *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., e Walumbwa, F. O. (2005). *Authentic Leadership theory and practice: Origins, effects, and development*. San Diego, CA: Elsevier.
- Garmston, R., Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). *A psicologia da supervisão*. In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnely, J. e Konopaske, R. (2006). *Organizações: comportamento, estrutura e processos*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Gonçalves, M. J. (2003). *A formação contínua universitária. Contributo para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional na universidade*, Tese de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

- Harris, B. (2002). *Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação*. In J. Formosinho, J. (2002) (Org.). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Igea, D.; Agustin, J.; Beltran, A; & Martin, A. (1995). *Técnicas de investigacion en ciencias sociales*. Madris: Dykinson.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kruse, S. D. e Louis, K. S. (2008). *Strong cultuires: A principal's guide to change*. Thousand Gaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K., Jantzi, D. e Steinbach, R. (1995). *An Organizational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives*. School Organisation.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2008). *A escola como categoria na pesquisa em educação*. Educação. Unissinos.
- Luck, H. (2002). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Ludke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu.
- Maximiano, A. C. A. (2004). *Introdução à administração*. (6.^a edição). São Paulo: Atlas.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New Yok: Harper e Row.
- Neves, J. (2001). *O processo de liderança. Manual da psicossociologia das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, M. (2000). *O papel do gestor intermédio na supervisão escolar*. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Aveiro: Cidine.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores - Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Peres, (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições Lda.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da educação*.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da educação*.

Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares, Liderança escolar e clima de trabalho – um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Sammons, P., Hillman, J. and Montimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Office for standards in education.

Sammons, P. (1999). *School effectiveness lisse*. The Netherlands: Swets e Zeitlinger.

Sergiovanni, T. J. e Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefenition*. New York: MacGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ed. Morata.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and Practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Senge, P. M. (2008) *A quinta disciplina*. Rio de Janeiro: Best Seller.

Senge, P. (1990). *O novo trabalho do líder: constituindo organizações que aprendem*. In: *Como as organizações aprendem; relatos de sucesso das grandes empresas*. São Paulo: Futura.

Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, M. C. (2010). *Psicopedagogia: a busca de uma fundamentação teórica*. São Paulo: Paz e Terra.

Sprinthall, N. e Sprinthall, L. (1980). *Adult development and leadership training for mainstream education*.

Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cidine.

Taylor, S. J. e Bogdan, R. (1984). *Qualitative research methods: the search for meanings* (2.^a ed.). New York: John Willey.

Vieira, F. (1993). *Supervisão uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Asa.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário

Inquérito por questionário

1. De entre as competências apresentadas, escolha as três que considera mais desejáveis num líder educativo.

(Assinalar com uma cruz.)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Autoconfiança | <input type="checkbox"/> Promotor de boas relações | <input type="checkbox"/> Assertividade |
| <input type="checkbox"/> Carisma | <input type="checkbox"/> Comunicador entusiasmante | <input type="checkbox"/> Empatia |
| <input type="checkbox"/> Gestor de conflitos | <input type="checkbox"/> Optimismo | <input type="checkbox"/> Confiança |

Explique a sua opção:

2. Considera que a liderança tem implicações ao nível dos resultados de uma organização?

(Assinalar com uma cruz.)

- ☐ Sim
☐ Não

Explique a sua opção:

3. Refira três características que considere fundamentais à relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes.

Fundamente as suas opções:

4. Tendo em conta conceitos como *planeamento, comunicação, resultados, grau de satisfação dos encarregados de educação, grau de satisfação dos profissionais*, entre outros que considere essenciais à interpretação da qualidade da escola onde trabalha, avalie a qualidade da supervisão que se realiza na mesma.

(Assinalar com uma cruz.)

<i>Qualidade</i>	Insatisfatori	a Pouco Satisfatória	Satisfatória	Boa	Muito Boa
Planeamento					
Comunicação					
Grau de satisfação dos encarregados de educação					
Grau de satisfação dos professores					
Prestação do serviço educativo					

Justifique:

5. Enquanto professor, atente nas características mais importantes de um supervisor escolar e, de 1 a 7, classifique-as por ordem de importância.

- ☐ Reflexivo
- ☐ Competente
- ☐ Empático
- ☐ Comunicador eficaz
- ☐ Competências em currículo
- ☐ *Skills* de relações interpessoais
- ☐ Responsabilidade social

Justifique:

Anexo 2 - Guião da entrevista semiestruturada

Guião da entrevista semiestruturada

Blocos <i>Categoria</i>	Objetivos Específicos	Formulário das Perguntas
Legitimação da Entrevista	Posicionar, informar e motivar o entrevistado no contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar a razão da entrevista - Garantia do anonimato e confidencialidade - Indicar os objetivos do estudo
Formação Académica	Conhecer o percurso formativo do entrevistado (supervisor escolar)	<p>Há quantos anos exerce este cargo?</p> <p>Possui alguma formação na área de supervisão escolar?</p>
Relações Interpessoais	Identificar quais as competências essenciais ao nível das relações interpessoais em contexto escolar.	<p>Que estratégias utiliza para implementar um bom clima de escola?</p> <p>Enquanto supervisor escolar quais são as competências que mais privilegia na sua relação com os docentes desta escola?</p>
Motivação	Conhecer quais as estratégias de motivação utilizadas pelo supervisor.	<p>Como monitoriza a motivação dos professores?</p> <p>Como motiva a sua equipa?</p>

<p>Liderança</p>	<p>Aferir e implicação da liderança ao nível dos resultados organizacionais.</p> <p>Conhecer por que princípios de pauta o líder.</p> <p>Identificar principais etapas do processo decisório.</p> <p>Definir funções de apoio desempenhadas pelo supervisor escolar.</p>	<p>Considera que os resultados organizacionais estão relacionados com a sua liderança?</p> <p>Tendo presente o conceito de escola enquanto comunidade educativa, a sua liderança pauta-se por princípios de direção ou de gestão? Justifique.</p> <p>Habitualmente, que critérios tem em conta no processo de tomada de decisão?</p> <p>Costuma ouvir os outros antes de tomar decisões?</p> <p>Considera-se um líder carismático ou um líder autocrático?</p> <p>Que tipo de liderança exerce?</p> <p>Quais são as funções de apoio que desempenha?</p> <p>Que dificuldades encontra nessas</p>
-------------------------	--	--

		funções de apoio?
Supervisão		<p>Quais as suas características enquanto supervisor?</p> <p>Como faz a supervisão pedagógica desta escola?</p> <p>Conta com outros supervisores nesta organização? Qual o seu papel?</p>

Anexo 3 - Transcrição da entrevista semiestruturada

1. Há quantos anos exerce este cargo?

Exerço este cargo há 3 anos.

2. Possui alguma formação na área de supervisão escolar?

Estou a tirar o mestrado em Supervisão Pedagógica. Já completei o 1.ºano, estou a terminar o 2.ºano.

3. Que estratégias utiliza para implementar um bom clima de escola?

Tento apoiar os meus colegas no seu trabalho individual, dar sugestões, tento ser uma amiga (embora com algumas pessoas exista já uma grande amizade), tento que os problemas e resoluções sejam discutidas entre todos.

4. Enquanto supervisor escolar quais são as competências que mais privilegia na sua relação com os docentes desta escola?

A confiança, o apoio, a orientação

5. Como monitoriza a motivação dos professores?

Através da sua disponibilidade para quando necessito de algo que saia dentro da rotina habitual, pelo seu trabalho diário, pela forma de estar na escola, pelas conversas que estabelecemos em tempos de lazer, pela cumplicidade que temos, pela forma como comunicam com os alunos, colegas e pais.

6. Como motiva a sua equipa?

Apresentando novas propostas de trabalho, aceitando as propostas apresentadas pelos meus colegas, comunicando-lhes as críticas positivas que muitas vezes nos dirigem, agradecendo-lhes todo o trabalho e apoio que têm para tudo funcionar bem, interagindo com todos, apoiando-os quando precisam de mim.

7. Considera que os resultados organizacionais estão relacionados com a sua liderança?

Alguns deles, sim, mas existem outros que estão relacionados com o trabalho do docente e de toda a equipa em conjunto.

8. Tendo presente o conceito de escola enquanto comunidade educativa, a sua liderança pauta-se por princípios de direcção ou de gestão? Justifique.

A minha liderança pauta-se por princípios de gestão.

9. Habitualmente, que critérios tem em conta no processo de tomada de decisão?

Depende da decisão que tiver de tomar! Mas de uma maneira geral os critérios estão de acordo com aquilo que eu penso que seja o melhor para a equipa e para o sucesso da organização.

10. Costuma ouvir os outros antes de tomar decisões?

Costumo, e muitas vezes as decisões são do grupo e não só minhas. São discutidas em Conselho Escolar. Mas por vezes gostaria de ouvir mais se essas decisões não me tivessem sido impostas pelos meus superiores hierárquicos. Se elas são impostas eu já não preciso de ouvir ninguém! Geralmente oiço as pessoas a argumentar quando não estão de acordo, mas nesta situação é só um desabafo, pois eu não posso fazer nada.

11. Considera-se um líder carismático ou um líder autocrático?

Não sei muito bem, essa pergunta deve fazer às pessoas com quem trabalho! Eu considero-me um líder carismático.

12. Que tipo de liderança exerce?

Liderança democrática.

13. Quais são as funções de apoio que desempenha?

Vou às salas de aula verificar como as coisas estão a correr, assisto a aulas e teço comentários acerca das mesmas (aspectos positivos e negativos), discutimos estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, e tento estar presente em alguns atendimentos aos Encarregados de Educação quando o assunto assim o exige devido ao seu grau de complexidade.

14. Que dificuldades encontra nessas funções de apoio?

Nessas funções de apoio não encontro grandes dificuldades. Talvez considere como mais complicado quando no atendimento aos Encarregados de Educação eles se queixam de aspectos em que o professor não tem razão e eu não poder tomar o partido do professor junto dos pais, porque eles têm razão.

15. Quais as suas características enquanto supervisor?

Tento agir de forma democrática, ouvindo os outros e aconselhá-los a seguir aquele que eu julgo que seja o melhor caminho. Sou honesta, paciente e capaz de ouvir os outros.

16. Como faz a supervisão pedagógica desta escola?

Tem um pouco a ver com o que respondi na questão nº13, até porque o meu trabalho de supervisão é fundamentalmente um trabalho de apoio, orientação e colaboração.

17. Conta com outros supervisores nesta organização? Qual o seu papel?

Claro. É muito importante para mim ouvir a opinião de um outro supervisor até para me aperceber se realmente estou a executar um trabalho válido e se estou a colaborar com os outros professores de uma forma válida. Ouvir conselhos e encaminharem-me de modo a levar este barco a bom porto. O meu papel é ouvir e seguir as indicações que me são dadas.

Anexo 4 - Pedido de autorização para consulta de documentos

Pedido de autorização para consulta de documentos

Ex^{ma} Senhora Diretora,

Em virtude de estar a realizar a minha tese de mestrado na área das ciências da educação e sob o tema “Liderança em Supervisão Escolar”, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para consultar os documentos referentes à observação das aulas no âmbito da supervisão por si efetuada aos docentes deste estabelecimento escolar. Tai documentos serão uma mais valia para o referido relatório em curso, uma vez que não só enriquecerão a análise de dados, como também permitirão sustentar as nossas considerações levantadas referentes ao tema.

Grata pela atenção dispensada, subscrevo-me

Ana Rita Morais Augusto

Anexo 5 - Layout dos documentos consultados

COMENTÁRIOS DA OBSERVAÇÃO DA AULA

Ano letivo:

Docente:

Grupo etário: N.º de alunos do grupo:

Data: Horas: Início da aula: Términus

Tema: Disciplina:

Comentários da observação da aula

Deve ter em consideração os seguintes aspetos:

Rigor científico; comunicação verbal e não verbal; relação pedagógica; disciplina; utilização de materiais de apoio;
utilização de estratégias diversificadas; participação das crianças.

Escala da Avaliação: EXCELENTE (de 9 a 10); MUITO BOM (de 8 a 8,9); BOM (de 7 a 7,9); REGULAR (de 5 a 6,9); INSUFICIENTE (de 1 a 4,9).

Avaliação global: Assinatura do(a) docente:

Assinatura do(a) diretor(a): Data:

Anexo 6 - Quadro de categorização das respostas abertas aos inquéritos por questionário

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	unidade de contexto
Competências do supervisor	Auto Confiança	<p>“Porque se um líder não tem confiança nele próprio não vai conseguir transmitir confiança aos outros.”</p> <p>(UR009)</p>	I ₅
	Carisma	<p>“líder capaz de influenciar os outros, bem como de inspirar entusiasmo e adesão às suas ideias.”</p> <p>(UR013)</p>	I ₇
	Gestor de conflitos	<p>“Permitir sempre a crítica construtiva a reflexão, a divergência de opiniões, gerindo de forma consensual, os conflitos que possam surgir.”</p> <p>(UR003)</p>	I ₁
		<p>“ O líder deverá saber geri-los de forma eficaz.”</p> <p>(UR004)</p>	I ₂
		<p>“pois é um meio onde há lugar para várias opiniões, que por sua vez dão origem a vários conflitos.”</p> <p>(UR010)</p>	I ₆
		<p>“ Ter a capacidade de saber gerir os conflitos da melhor forma promovendo um bom clima organizacional”.</p> <p>(UR015)</p>	I ₈

	Promotor de boas relações	<p>“de forma a estimular o seu grupo de trabalho, a criar um espírito de equipa e de entreajuda.”</p> <p>(UR002)</p>	I ₁
	Comunicador entusiasmante	<p>“capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, de forma a perceber as opiniões e os sentimentos dos seus colaboradores”</p> <p>(UR001)</p> <p>“Deve comunicar com entusiasmo de modo a transmitir confiança aos seus trabalhadores.”</p> <p>(UR007)</p> <p>“Estabelecer uma comunicação eficaz a fim de poder exprimir as suas opiniões e/ou sentimentos aos seus colaboradores para assim poderem desempenhar melhor as suas funções.”</p> <p>(UR014)</p>	<p>I₁</p> <p>I₄</p> <p>I₈</p>
	Assertividade	<p>“É essencial, um líder saber afirmar-se sem violar os direitos dos outros.”</p> <p>(UR008)</p> <p>“É essencial um conjunto de atitudes e comportamentos que permitam ao indivíduo afirmar-se social e profissionalmente sem, no entanto, violar os direitos dos outros”</p> <p>(UR012)</p> <p>“Deverá de ter comportamentos tais</p>	<p>I₅</p> <p>I₇</p>

		<p>todas as áreas do centro educativo” (UR019) I₂</p> <p>“trabalhar tendo como líder alguém que promova as boas relações humanas e sociais, favorece o sucesso do centro educativo” (UR020) I₂</p> <p>“uma boa liderança é fundamental para a vida de uma organização na medida em que é ela o motor da mesma. (UR021) I₃</p> <p>“um bom líder que exerce uma boa liderança no dia a dia, irá obter bons resultados na sua organização, bem como nos seus colaboradores.” (UR022) I₄</p> <p>“o resultado de uma organização vai depender do tipo de liderança que essa mesma organização tem. Um bom líder tem de ser equilibrado e criar um bom clima de trabalho para obter bons resultados na sua organização.” (UR023) I₅</p> <p>“um bom líder é fundamental para orientar uma equipa de trabalho, que lida não só com o conhecimento, como também com educação e relações humanas.” (UR024) I₆</p> <p>“Uma forte liderança, com objetivos bem definidos, um líder consciente dos pontos fracos e pontos fortes da sua organização, com capacidade de</p>	
--	--	---	--

		<p>assertividade, confiança e carisma, consegue criar um ambiente confortável dentro da organização, e faz com que os resultados da mesma sejam ampliados.”</p> <p>(UR025) I₇</p> <p>“O comportamento dos elementos de uma organização é influenciado através do líder.” (UR026) I₈</p> <p>“ Se este conseguir envolver todos os seus colaboradores de forma positiva, promovendo a boa relação interpessoal, a organização vai conseguir alcançar os objetivos que pretende.” (UR027) I₈</p>	
<p>Relação interpessoal estabelecida entre supervisor escolar e docentes.</p>		<p>“Deve ser criada uma atmosfera envolvente e empática de forma a conhecerem-se cada vez melhor e trabalharem em conjunto.” (UR028) I₁</p> <p>“dever ser desenvolvido um espírito de colaboração e reflexão, mantendo um diálogo-comunicante, desencadeadores do desenvolvimento do educador/professor enquanto pessoa e profissional e melhorando o processo de ensino-aprendizagem.” (UR029) I₁</p> <p>“Para que exista uma boa relação interpessoal, o supervisor deve respeitar o docente e vice-versa.” (UR030) I₂</p> <p>“A honestidade deverá existir de parte a parte e o interveniente deverá ser assertivo para que tudo funcione” (UR031)</p>	

		<p>I₂</p> <p>“Tem de haver confiança, respeito, disponibilidade para ouvir...” (UR032) I₃</p> <p>“o supervisor deve acompanhar e orientar os seus docentes, estabelecendo uma relação de empatia e confiança com eles.” (UR033) I₄</p> <p>“Deve ser assertivo, de modo a levá-los a atingir eficazmente os objetivos individuais, do grupo e da organização.” (UR034) I₄</p> <p>“É muito importante haver empatia entre o supervisor escolar e os docentes, de maneira a criar um bom clima de trabalho.” (UR035) I₅</p> <p>“Assim como é importante que os dois comuniquem entre si para um conseguir ajudar o outro.” (UR036) I₅</p> <p>“Para que tudo isto faça sentido e seja justo para ambas as partes, tem de haver imparcialidade.” (UR037) I₅</p> <p>“ Sempre a honestidade acima de tudo, pois desta forma será mais fácil encontrar os caminhos certos para atingir os objectivos.” (UR038) I₆</p> <p>“Também a organização e o planeamento são factores imprescindíveis para atingir a produtividade pretendida.” (UR039) I₆</p> <p>“Para existir um relacionamento saudável é essencial que haja um conhecimento não só de nós próprios, mas principalmente dos outros. Esta</p>	
--	--	--	--

		<p>característica, este auto-conhecimento, leva à auto-estima. Dessa forma, a comunicação torna-se mais fácil sendo construtiva. “</p> <p>(UR040) I₇</p> <p>“através do diálogo devemos respeitar as diferentes opiniões, saber ouvir, valorizar todos os pontos de vista, respeitando tudo e todos.” (UR041) I₇</p> <p>“A relação existente entre várias pessoas cujos sentimentos, emoções, ideias, atitudes, ou iniciativas, fazem depender umas das outras.” (UR042) I₈</p> <p>“A estreita união dos membros de um grupo, constituindo como um todo solidário e interdependente.” (UR043) I₈</p> <p>“A capacidade de transmitirem as suas ideias ou sentimentos e receber em troca as ideias e os sentimentos dos outros”</p> <p>(UR044) I₈</p>	
Qualidade da supervisão		<p>“embora considere que os encarregados de educação se sintam satisfeitos com a prestação do serviço educativo desta instituição, o órgão de gestão e pedagógico pode e deve melhorar o nível do planeamento (projectos, actividades, atc.) e da comunicação. Deve ser promovido um diálogo comunicante que envolva toda a equipa e promova a discussão, a troca de ideias e opiniões, de forma construtiva.</p> <p>”(UR045) I₁</p> <p>“A supervisão realizada na escola é pouco satisfatória devido às componentes</p>	

		<p>avaliadas não serem aplicadas de forma satisfatória e empenhada, por parte da chefia.”(UR046) I₂</p> <p>“O nível de satisfação dos encarregados de educação é muito bom, no geral. Em termos internos temos noção das falhas que existem. ”(UR047) I₃</p> <p>“Considero que o planeamento bem feito promove o sucesso escolar e da organização junto dos alunos e encarregados de educação.”(UR048) I₄</p> <p>“Quanto melhor for a comunicação dentro da organização, melhor a qualidade da escola e, conseqüentemente, os professores e encarregados de educação ficam mais satisfeitos e o serviço educativo prestado também é melhor.”(UR049) I₄</p> <p>“essa falta de comunicação não prejudica o funcionamento da escola, nem o grau de satisfação dos encarregados de educação, pois os resultados educativos, ou seja, a prestação do serviço educativo é bom.” (UR097) I₇</p> <p>“Nem sempre o planeamento e o processo de comunicação é feito da melhor maneira, o que faz com que o grau de satisfação dos professores não seja o melhor.”(UR050) I₅</p> <p>“Existe pouco planeamento e muita falta de transmissão, quando este existe.”(UR051) I₆</p> <p>“A comunicação falha pelo simples facto de quando as decisões são tomadas</p>	
--	--	---	--

		<p>em reunião, muitas vezes são alteradas sem aviso prévio. É possível comunicar, mas nem sempre essa comunicação permite chegar a um entendimento.”(UR052) I₆</p> <p>“Os pais transmitem-nos, muitas vezes, a sua insatisfação, bem como os docentes. É uma pessoa com competências ao nível do serviço educativo.” (UR053) I₆</p> <p>“A escola prepara, antecipadamente, através de um planeamento anual, as aulas, visitas de estudo, entre outras atividades.” (UR054) I₇</p> <p>“Em termos da comunicação, noto alguma falta não só dentro da comunidade escolar, como também fora dela.” (UR055) I₇</p> <p>“Ainda é vista como calendarizar as actividades a desenvolver, no entanto, planear é mais do que isso, é arranjar estratégias e acções para atingir objectivos da escola. Muitas das vezes a comunicação não estimula de forma positiva a participação do professor.”.” (UR056) I₈</p> <p>“Os pais, de uma forma geral, demonstram satisfação a nós professores sobre a organização, assim como da prestação do serviço educativo.” (UR057) I₈</p> <p>“Os professores gostam de trabalhar nesta organização, mas algumas vezes a exigência é elevada levando ao desânimo</p>	
--	--	---	--

		por parte dos professores.” (UR058) I ₈	
Características mais importantes de um supervisor escolar		<p>“É fundamental que o supervisor escolar consiga comunicar com o seu interlocutor de acordo com o seu estilo comunicacional, ou seja, de acordo com os seus valores, modo de pensar e de olhar o mundo. É necessário possuir uma auto-estima e auto-confiança que lhe permitam levar as pessoas a tomar a iniciativa nos contactos e exprimir claramente a sua posição de forma assertiva e empatia face a pontos de vista divergentes do seu.”</p> <p>(UR059) I₁</p> <p>“A relação que se estabelece entre o supervisor escolar e o professor terá de ser necessariamente uma relação de empatia, potencializada por uma atmosfera acolhedora, que possibilita a partilha de saberes e experiência, o contornar de adversidades e desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.” (UR060) I₁</p> <p>“As skills de relações interpessoais são importantes na construção duma atmosfera afectivo-relacional que facilita o processo de acompanhamento do professor por parte do supervisor, com vista a desenvolver no professor um quadro de valores, de conhecimento, bem como um conjunto de competências e capacidades que permitam encarar o acto educativo com progressivo sucesso.” (UR061) I₁</p>	

		<p>“Competente em primeiro lugar por pensar que alguém competente desempenha certamente as suas funções em todas as áreas.” (UR062) I₂</p> <p>“Reflexivo porque uma supervisão depende de um professor reflexivo. ” (UR063) I₂</p> <p>“Um comunicador eficaz favorece todo o processo de supervisão.” (UR064) I₂</p> <p>“Tratando-se de um gestor de pessoas terá de, em primeiro lugar, ser um bom comunicador, colocando-se no lugar do outro.” (UR065) I₃</p> <p>“o supervisor escolar deve ser empático, ter a capacidade de refletir sobre as suas acções, o que está bem e o que podia melhorar.” (UR066) I₄</p> <p>“Ser competente, comunicar eficaz e assertivamente com os seus colaboradores, ter a capacidade de estabelecer e promover as relações interpessoais.” (UR067) I₄</p> <p>“Para existir uma comunicação eficaz é necessário que haja empatia entre o supervisor e o supervisionado. Para essa comunicação ser eficaz, é necessário que o supervisor seja competente, que saiba o que está a dizer e a fazer.” (UR068) I₅</p> <p>“É muito importante que um supervisor escolar crie um clima adequado à realização de um bom trabalho em equipa, bem como fomentar uma atmosfera afectivo-relacional positiva.” (UR069) I₆</p> <p>“Além de competência, implica que</p>	
--	--	---	--

		<p>haja relações interpessoais baseadas na autenticidade e no respeito.” (UR070) I₆</p> <p>“Embora considere que a empatia é muito importante, coloquei-a em último lugar porque se tudo o resto funcionar, esta será apenas necessária para as ligações de amizade, que não será o objectivo número um para o desenvolvimento de um trabalho eficaz.” (UR071) I₆</p> <p>“No meu ponto de vista, ser empático e saber colocar-se na situação contrária de forma a resolver certos problemas, é essencial para um supervisor escolar.” (UR072) I₇</p> <p>“A comunicação é outra característica essencial para um supervisor escolar. Através do diálogo conhecem-se problemas e dúvidas que possam surgir. De seguida, e através de reflexão, poderá resolver as diversas situações.” (UR073) I₇</p> <p>“Tem de ter consciência dos seus deveres.” (UR074) I₈</p> <p>“Ter conhecimento do currículo.” (UR075) I₈</p> <p>“Saber reflectir sozinho e em conjunto sobre as práticas” (UR076) I₈</p> <p>“Ter a capacidade de exprimir e ouvir as opiniões, ter o cuidado quando comunica fazendo-o de forma objectiva e aberta promovendo assim as relações interpessoais.” (UR077) I₈</p> <p>“Ter atenção não só ao cumprimento</p>	
--	--	---	--

		<p>de interesse da organização como também de todos os elementos que a constituem.”</p> <p>(UR078) I₈</p> <p>“Ter a capacidade de compreender todos os elementos que compõem a organização para criar um ambiente e clima positivos.” (UR079) I₈</p>	
--	--	--	--

Anexo 7 - Quadro de categorização das respostas da entrevista

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Relações interpessoais		<p>“Tento apoiar os meus colegas no seu trabalho individual, dar sugestões, tento ser uma amiga (embora com algumas pessoas exista já uma grande amizade), tento que os problemas e resoluções sejam discutidas entre todos.” (UR082) E₁</p> <p>“A confiança, o apoio, a orientação.” (UR083) E₁</p>	
Motivação		<p>“Através da sua disponibilidade para quando necessito de algo que saia dentro da rotina habitual, pelo seu trabalho diário, pela forma de estar na escola, pelas conversas que estabelecemos em tempos de lazer, pela cumplicidade que temos, pela forma como comunicam com os alunos, colegas e pais.” (UR084) E₁</p> <p>“Apresentando novas propostas de trabalho, aceitando as propostas apresentadas pelos meus colegas, comunicando-lhes as críticas positivas que muitas vezes nos dirigem, agradecendo-lhes todo o trabalho e apoio que têm para tudo funcionar bem, interagindo com todos, apoiando-os quando precisam de mim. (UR085) E₁</p> <p>“Alguns deles, sim, mas existem outros que</p>	

		<p>estão relacionados com o trabalho do docente e de toda a equipa em conjunto.”</p> <p>(UR086) E₁</p>	
Liderança		<p>“A minha liderança pauta-se por princípios de gestão.” (UR087)</p> <p>“Depende da decisão que tiver de tomar! Mas, de uma maneira geral, os critérios estão de acordo com aquilo que eu penso que seja o melhor para a equipa e para o sucesso da organização.” (UR088)</p> <p>“Costumo, e muitas vezes as decisões são do grupo e não só minhas. São discutidas em Conselho Escolar. Mas por vezes gostaria de ouvir mais se essas decisões não me tivessem sido impostas pelos meus superiores hierárquicos. Se elas são impostas eu já não preciso de ouvir ninguém! Geralmente oiço as pessoas a argumentar quando não estão de acordo, mas nesta situação é só um desabafo, pois eu não posso fazer nada.” (UR089)</p> <p>“Não sei muito bem, essa pergunta deve fazer às pessoas com quem trabalho! Eu considero-me um líder carismático.</p> <p>“(UR090)</p> <p>“Liderança democrática.” (UR091)</p>	<p>E₁</p> <p>E₁</p> <p>E₁</p> <p>E₁</p> <p>E₁</p>

Supervisão		<p>“Vou às salas de aula verificar como as coisas estão a correr, assisto a aulas e teço comentários acerca das mesmas (aspetos positivos e negativos), discutimos estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, e tento estar presente em alguns atendimentos aos Encarregados de Educação quando o assunto assim o exige devido ao seu grau de complexidade.” (UR092)</p>	E ₁
		<p>“Nessas funções de apoio não encontro grandes dificuldades. Talvez considere como mais complicado quando no atendimento aos Encarregados de Educação eles se queixam de aspectos em que o professor não tem razão e eu não poder tomar o partido do professor junto dos pais, porque eles têm razão.” (UR093)</p>	E ₁
		<p>“Tento agir de forma democrática, ouvindo os outros e aconselhá-los a seguir aquele que eu julgo que seja o melhor caminho. Sou honesta, paciente e capaz de ouvir os outros.” (UR094)</p>	E ₁
		<p>“Tem um pouco a ver com o que respondi na questão n.º13, até porque o meu trabalho de supervisão é fundamentalmente um trabalho de apoio, orientação e</p>	E ₁

		colaboração.” (UR095)	
		<p>“Claro. É muito importante para mim ouvir a opinião de um outro supervisor até para me aperceber se realmente estou a executar um trabalho válido e se estou a colaborar com os outros professores de uma forma válida. Ouvir conselhos e encaminharem-me de modo a levar este barco a bom porto. O meu papel é ouvir e seguir as indicações que me são dadas.”</p> <p>(UR096)</p>	E ₁

Análise documental

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidades de registo
Relações interpessoais		“ (...) Permuta com os colegas questões relacionadas com os alunos e com as aulas, com a finalidade da resolução de problemas (...) “(UR109)	D ₂
Motivação		“ (...) evidenciou conhecimentos dos conteúdos abordados (...) “ (UR098)	D ₁
Liderança		<p>“ (...) Seguiu as linhas orientadoras e usou a metodologia adequada preconizada pelo método João de Deus (...) “ (UR102)</p> <p>“ (...) Promove os valores da instituição (...) “(UR110)</p>	<p>D₃</p> <p>D₄</p>

	Resultados escolares	“ (...) Explicou com clareza e rigor científico (...) “(UR099)	D ₁
		“ (...) Não deve fazer comentários quando os alunos não sabem a resposta, mas ajudá-los a chegar à resposta certa (...)“ (UR103)	D ₄
		“ (...) Deve propiciar a formulação de perguntas (...) “(UR104)	D ₅
		“ (...) Deverá ter em atenção a organização dos dados e operações no quadro, sob pena, se não o fizer, de os alunos não serem capazes de se organizar (...) “(UR105)	D ₆
		“ (...) Adapta os processos de avaliação para responder às necessidades dos alunos (...) “(UR107)	D ₃
		“ (...) Concebe mecanismos de recuperação para alunos com dificuldades (...) “(UR108)	D ₅
Supervisão		“ (...) Deve ajudar os alunos com mais dificuldades na concretização do exercício (...) “(UR100)	D ₁
		“ (...) Penso que deveria ter trabalhado mais as sequências mais simples para poder torná-las mais complexas progressivamente. Este não é um conteúdo fácil de entender, por	D ₂

		<p>isso deve ser bastante trabalhado (...) “(UR101)</p> <p>“ (...) Cumpre os programas e as orientações curriculares (...) “(UR106)</p>	D ₇
--	--	---	----------------